

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR CHRISTINE BÉRUBÉ

ETUDE DE L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT DE SIX, SEPT ET HUIT ANS.

AVRIL 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier-Contexte théorique.....	5
Définition de l'estime de soi.....	7
Principaux modèles.....	10
Modèle unidimensionnel hiérarchisé de Lawrence (1988).....	10
Modèle multidimensionnel de L'Écuyer (1975)	14
Développement de l'estime de soi.....	17
Facteurs en relation avec l'estime de soi.....	19
La perception des enseignants.....	22
La perception des pairs.....	25
Les résultats scolaires.....	27
L'âge.....	32
Le sexe.....	36
Résumé et hypothèses.....	38
Chapitre II-Méthodologie.....	41
Sujets.....	42
Instruments de mesure utilisés.....	44
L'estime de soi.....	44
Matériel.....	45
Cotation.....	45
Fidélité et validité du test PSCS.....	46
Évaluation de la part des pairs.....	48
Matériel.....	49
Cotation.....	49

Évaluation de la part des enseignants.....	50
Matériel.....	50
Cotation.....	50
Procédure d'administration.....	51
Chapitre III-Présentation et analyse des résultats....	54
Traitement statistique.....	55
Présentation des résultats.....	57
Lien avec l'évaluation des enseignants.....	58
Lien avec la popularité.....	62
Lien avec les résultats scolaires.....	65
Lien avec l'âge.....	67
Analyse des résultats.....	70
Lien avec l'évaluation des enseignants.....	70
Lien avec la popularité.....	73
Lien avec les résultats scolaires.....	75
Lien avec l'âge.....	76
Conclusion.....	81
Appendice A - Résultats bruts individuels.....	86
Appendice B - Questions posées à l'enfant pour le sociogramme.....	93
Appendice C - Questionnaire à l'enseignant.....	96
Appendice D - Lettre aux parents.....	98
Appendice E - Le <u>Pictorial Self-Concept Scale</u> .....	100
Appendice F - Consigne données à l'enfant.....	103
Remerciements.....	107
Références.....	108

## Liste des tableaux

Tableau 1	Caractéristiques des classes par âge et par sexe.....	43
Tableau 2	Table des moyennes du questionnaire PSCS en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.....	59
Tableau 3	Table des moyennes du questionnaire aux enseignants en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.....	60
Tableau 4	Corrélation de Pearson entre l'âge, la popularité, l'estime de soi, l'évaluation des enseignants et les résultats scolaires.....	62
Tableau 5	Table de moyennes de l'indice de popularité en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.....	63
Tableau 6	Table de moyennes des résultats scolaires en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.....	66
Tableau 7	Table de moyennes de l'estime de soi de l'enfant en fonction de son niveau scolaire et de son sexe.....	68
Tableau 8	Analyse de variance de l'estime de soi en fonction du niveau scolaire de l'enfant.....	69
Tableau 9	Résultats de chacun des sujets aux instruments d'évaluation.....	87

## Liste des figures

Figure 1	Le concept de soi, un terme général.....	10
Figure 2	Modèle de L'Écuyer (1975).....	15
Figure 3	La hiérarchie de l'estime de soi globale....	22
Figure 4	Exemple de cartes du test d'estime de soi, le Pictorial Self-concept Scale (sujets masculins).....	101
Figure 5	Exemple de cartes du test d'estime de soi, le Pictorial Self-Concept Scale (sujets féminins).....	102

## Sommaire

Cette recherche se propose d'étudier l'estime de soi chez l'enfant de six, sept et huit ans.

Le cadre théorique s'appuie principalement sur deux modèles, celui de L'Écuyer (1975) et sur celui de Lawrence (1988), afin de définir ce qu'est l'estime de soi. Vient ensuite la partie traitant du développement de l'estime de soi chez l'enfant. A partir de quel âge peut-on dire que l'estime de soi est présente chez l'enfant. Cette section est basée principalement sur les études de L'Écuyer (1978), Krymko-Bleton (1984), Gurney (1988) et Pope, McHale et Craighead (1988).

Une troisième partie met en évidence les facteurs en relation avec l'estime de soi. Quatre facteurs principaux émergent des recherches: la perception des enseignants, la perception des pairs, les résultats scolaires et l'âge de l'enfant (Lawrence, 1988). Un enfant ayant une estime de soi élevée devrait théoriquement être évalué positivement par son enseignant (Coopersmith, 1967; Marsh et al., 1983; Carr et Kurtz, 1991), être populaire (Horowitz, 1962; Coopersmith, 1967; Kalliopuska et Laitinen, 1991) et avoir de bons résultats scolaires (Burns, 1982; Mills, 1984; Bohrnstedt et Felson, 1983;

Lawrence, 1988; Gurney, 1988). Et de façon plus générale, l'estime de soi des enfants du premier cycle du primaire devrait augmenter avec l'âge (Livesley et Bromley, 1973; Héroux, 1982; Jensen, 1983).

Un échantillon de 119 enfants âgés de six, sept et huit ans a été étudié à l'aide de trois instruments de mesure: une mesure d'estime de soi chez l'enfant, le Pictorial Self-concept Scale; une mesure d'estime de soi de l'enfant évaluée par l'enseignant soit le questionnaire aux enseignants et finalement un questionnaire aux enfants servant à évaluer la popularité de chacun, le sociogramme.

Les résultats des analyses statistiques employées, la corrélation de Pearson, indiquent une faible corrélation non-significative entre le Pictorial Self-Concept Scale et les différents facteurs. Toutefois, on obtient un lien significatif entre l'évaluation de l'enseignant et l'âge de l'enfant ainsi qu'entre l'évaluation de l'enseignant et la popularité de l'enfant c'est-à-dire l'évaluation des pairs. Il y a aussi un lien significatif entre les résultats scolaires et trois variables soit: l'âge de l'enfant, sa popularité et l'évaluation par l'enseignant de l'estime de soi de l'enfant.

Cette étude permet donc de conclure que, pour cet échantillon, il y a un lien entre l'estime de soi de l'enfant,



mesurée par l'enseignant et chacun des facteurs suivant: l'âge, la popularité et les résultats scolaires. De plus on remarque un lien entre les résultats scolaires et l'âge de l'enfant ainsi qu'un lien entre les résultats scolaires et la popularité.

## INTRODUCTION

L'estime de soi, dont la définition diffère souvent d'un auteur à l'autre, occupe une place très importante au sein des publications, qu'elles soient scientifiques ou s'adressant au public en général. C'est un concept qui se rattache à toutes les tranches d'âge, d'où probablement le grand intérêt qu'on lui porte.

Dans la présente étude, l'estime de soi se définit comme étant une évaluation, de la part de l'individu, de la différence entre son image de soi et son idéal de soi. Cette dimension d'évaluation rejoint la conception de plusieurs auteurs (Coopersmith, 1967; Pope, McHale et Craighead, 1988; Lawrence, 1988).

Le développement de l'estime de soi et même l'apparition de ce concept chez le jeune enfant sont malheureusement des aspects encore assez méconnus de la psychologie de l'enfant. La séquence du développement de l'estime de soi chez l'enfant commence selon L'Écuyer (1978) par le développement de la conscience de soi chez le nourrisson. L'enfant prend ensuite conscience de sa propre image, c'est le stade du miroir et le début du concept de soi (Krymko-Bleton, 1984). Arrive ensuite l'étape du soi extérieur vers l'âge de deux ans (Gurney, 1988). Et finalement, la naissance de l'estime de soi avec la capacité pour l'enfant de s'auto-évaluer objectivement. Cette étape est généralement atteinte vers l'âge de quatre ou cinq ans (L'Écuyer, 1975; Pope,

McHale et Craighead, 1988; Gurney, 1988).

On parle de quatre facteurs influençant de près l'estime de soi: le milieu scolaire, les pairs, les parents et les caractéristiques de l'enfant lui-même (Lawrence, 1988). Ces facteurs se côtoient et s'influencent mutuellement afin de façonner l'estime de soi de l'enfant.

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'évolution de l'estime de soi chez l'enfant du premier cycle du primaire soit la première, deuxième et troisième année. Est aussi mis en évidence le lien avec différentes variables associées à l'estime de soi de l'enfant: la perception des enseignants, la perception des pairs, les résultats scolaires, l'âge et le sexe de l'enfant. Les observations recueillies pourront donc être éventuellement utilisées pour élaborer une intervention préventive auprès des enfants de ce groupe d'âge.

Le contexte théorique fait l'objet du premier chapitre. Il présente une définition de l'estime de soi, son développement, les facteurs en relation avec ce concept et en dernier lieu un court résumé suivi des hypothèses de recherche.

Une description des sujets, les instruments de mesure utilisés ainsi que la procédure d'administration sont regroupés au deuxième chapitre.

Et en dernier lieu le troisième chapitre regroupe le traitement statistique, la présentation des résultats et l'analyse de ces derniers.

## Chapitre premier

### CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre se divise en quatre parties: la définition de l'estime de soi, le développement de l'estime de soi, les facteurs en relation avec l'estime de soi et finalement un résumé de la problématique et les hypothèses.

La première partie, la définition de l'estime de soi, se regroupe autour de deux modèles principaux: le modèle de L'Écuyer (1975) et le modèle de Lawrence (1988).

La deuxième partie, le développement de l'estime de soi, touche principalement la genèse de l'estime de soi.

Dans la troisième partie se retrouve les différents facteurs en relation avec l'estime de soi. Cinq facteurs seront développés: la perception des enseignants, la perception des pairs, les résultats scolaires, l'âge et finalement le sexe de l'enfant.

La quatrième et dernière partie expose un résumé de la problématique qu'est le développement de l'estime de soi et les différentes hypothèses de cette recherche.

### DÉFINITION DE L'ESTIME DE SOI

Au cours des derniers vingt-cinq ans, plusieurs auteurs ont tenté de définir l'estime de soi. Il existe donc une très grande variété de définitions dont la majorité suit un courant de pensée similaire.

Une première distinction essentielle concerne celle entre l'estime de soi et le concept de soi. En effet, au cours des années, les auteurs ont eu tendance à utiliser ces deux termes sans trop de distinction apparente. Il s'en dégage une confusion à éviter.

Un premier groupe d'auteurs, Pope, Mc Hale et Craighead (1988), distingue le concept de soi de l'estime de soi. Le concept de soi serait l'ensemble des descripteurs qu'une personne utilise afin de se définir, alors que l'estime de soi serait basée sur la combinaison d'informations objectives que l'individu a de lui-même ainsi que d'une évaluation subjective de cette même information. C'est une évaluation de l'information contenue dans le concept de soi. Ces trois auteurs parlent aussi du soi perçu et du soi idéal. Le premier serait l'équivalent du concept de soi, soit une vision objective des habiletés, caractéristiques et



qualités qui sont présentes ou absentes chez une personne. Le soi idéal réfère, lui, à une image de ce que la personne aimerait devenir. Non pas une «rêverie» irréaliste comme par exemple vouloir devenir millionnaire mais bien un désir sincère de posséder certains attributs.

Une estime de soi positive devient donc un soi idéal et un soi perçu semblable. C'est une vision adéquate du soi, vision qui inclut les défauts de façon réaliste sans les critiquer trop sévèrement. Les personnes possédant une estime de soi positive sont fières et se sentent bien; leurs points forts ressortent. Cependant il ne faut pas oublier que même la personne confiante en ses moyens travaille souvent fort afin d'améliorer les points qui sont plus faibles; toutefois elle sait se réajuster lorsqu'un but n'est pas atteint.

En contrepartie, la personne possédant une faible estime de soi peut, généralement, réagir de deux façons. Elle peut exhiber une attitude de soi positive et artificielle face au monde qui l'entoure dans le but de se prouver, à elle-même ainsi qu'aux autres, qu'elle est une personne adéquate. Ou encore peut-elle se refermer sur elle-même en plus de craindre et éviter le contact des autres car elle est convaincue que ceux-ci vont éventuellement la rejeter. C'est donc une personne qui trouve très peu de raisons d'être fière d'elle. (Pope, Mc Hale et Craighead, 1988)

Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi se définit comme étant une évaluation que l'individu fait de lui-même et qu'il maintient généralement constante; il exprime ainsi une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique l'étendue de ce qu'il juge être capable de réussir en plus de ce qu'il juge important et valable. En résumé, c'est un jugement personnel de sa valeur exprimée dans l'attitude que l'individu maintient face à lui-même.

Pour Shavelson, Hubner et Stanton (1976), l'estime de soi se définit comme "les perceptions qu'une personne a d'elle-même, perceptions formées à partir de son expérience avec l'environnement et influencées spécialement par les renforcements de l'environnement et les personnes significatives de son entourage".

Lawrence (1988), décrit le concept de soi comme la somme totale des caractéristiques physiques et mentales d'un individu ainsi que l'auto-évaluation qu'il en fait. Le concept de soi est donc la prise de conscience par l'individu de son propre soi, de sa propre identité. L'auto-évaluation faite par l'individu se situe aux trois niveaux, cognitif (pensées), affectif (émotions) et comportemental (actions). C'est à partir de cette même catégorisation que l'on voit le concept de soi comme englobant trois dimensions: l'image de soi, le soi idéal et l'estime de soi. Ainsi il devient important de bien définir chacune de ces

trois composantes afin d'avoir un portrait plus clair de ce que signifie vraiment le terme général de «concept de soi».

### PRINCIPAUX MODELES THÉORIQUES

#### a. Modèle unidimensionnel hiérarchisé (Lawrence, 1988)

La figure suivante représente la hiérarchisation de chacune des composantes du concept de soi selon le modèle de Lawrence (1988).

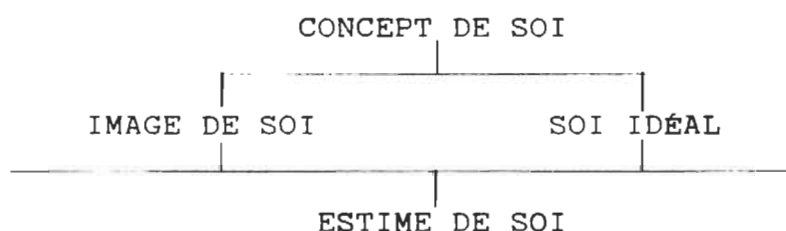


Figure 1: Le concept de soi, un terme général

L'image de soi est définie comme la conscience de l'individu au niveau de ses caractéristiques mentales et physiques. En termes plus simples c'est ce que la personne est. Cette image se précise tout au long de la vie d'une personne à travers ses

propres expériences. Ces dernières peuvent, par exemple, provenir du milieu familial, du milieu scolaire ou du milieu de travail.

Les premières impressions d'image de soi sont généralement des concepts d'image du corps. L'enfant apprend rapidement qu'il est une partie distincte de son environnement. Le développement à travers l'enfance est largement un processus de cette conscience du corps toujours plus grande. L'image de soi et du fait même de son corps devient donc plus précise et adéquate avec la maturité. C'est ainsi qu'à l'adolescence l'individu est normalement entièrement conscient non seulement des composantes de son corps, de sa grandeur mais aussi de son intérêt pour les relations avec ses pairs.

L'identité reliée aux rôles sexuels commence aussi très jeune, probablement à la naissance, lorsque les parents et l'entourage commencent à agir envers l'enfant avec des stéréotypes propres au sexe de celui-ci.

Le processus de développement de l'image de soi réfère souvent au stade du miroir. En effet, l'individu se forme une image de lui-même à partir des "feedbacks" qu'il reçoit de son entourage. Toutefois le processus n'est pas qu'une question de séparation de l'environnement mais également le reflet dans l'environnement alors que les habiletés cognitives permettent à

une personne de s'identifier à ses expériences et de les interpréter (Lawrence, 1988).

Toujours selon Lawrence (1988), le soi idéal est vu comme l'ensemble des caractéristiques que l'individu aimerait avoir, ou encore comment la personne aimerait être. Conjointement au développement de son image de soi, l'enfant apprend qu'il y a des caractéristiques idéales qu'il devrait posséder et que certains comportements ou habiletés sont plus fortement valorisés. Tout comme pour l'image de soi, ce processus commence dans le milieu familial et s'étend par la suite aux autres milieux. L'enfant devient ainsi toujours plus conscient des moeurs de la société dans laquelle il vit. L'image corporelle devient la première empreinte du soi idéal chez l'enfant, empreinte créée par les remarques des parents sur sa grandeur et son apparence. Les médias ont beaucoup d'influence sur le soi idéal suite aux modèles d'aspiration qu'ils véhiculent.

Avec la maturité, une personne devient généralement de plus en plus réaliste et objective face à son idéal du soi. Cependant, il est quand même pratiquement impossible d'en arriver à prétendre qu'une personne est coupée complètement de son entourage.

Finalement, l'estime de soi devient l'évaluation que l'individu se fait de la différence entre son image de soi et son

soi idéal, c'est-à-dire entre ce qu'il est et ce qu'il aimerait être. Si l'on se fie au développement de l'image de soi et du soi idéal, tel que vu précédemment, il devient évident qu'un certain écart entre ces deux concepts est prévisible et vu comme un phénomène normal. De plus, le travail clinique montre que sans cette distance, donc sans niveau d'aspiration, l'individu devient apathique et mal adapté. C'est donc une erreur de croire que l'état idéal en est un de relaxation complète. Cependant, il n'est pas non plus normal que l'individu s'inquiète et soit stressé suite à cette différence. La réaction de l'individu prend racine dans la petite enfance, selon les réactions des personnes significatives pour lui. Dans un premier temps, l'enfant essaie de satisfaire les attentes de ses parents mais, s'il en est incapable, il commence à se sentir coupable. Cette culpabilité part du fait que pour l'enfant, il est impossible de considérer l'adulte comme faisant une erreur, sa confiance en lui étant totale.

La règle ici est donc: des demandes irréalistes peuvent résulter en une estime de soi faible alors qu'une absence de demande peut résulter en une vie sans but et sans réussite. Il existe donc une quantité optimale de demandes, suffisante pour provoquer chez l'enfant le goût de performer et ne pas provoquer de stress inutile.

Ce n'est donc pas la situation d'échec en tant que telle qui

amène une estime de soi faible mais plutôt la réaction de l'entourage qui conditionne ainsi la réaction de l'enfant. A partir de ce conditionnement, l'enfant verra la différence entre son image de soi et son soi idéal augmenter ou diminuer, ce qui aura pour conséquences directes l'augmentation ou la diminution de son estime de soi.

#### **b. Modèle multidimensionnel (L'Ecuyer, 1975)**

Cette recherche s'appuie également sur le modèle théorique du développement du concept de soi de L'Ecuyer (1975). Selon cet auteur, le concept de soi est divisé en cinq structures, huit sous-structures et vingt et une catégories (fig. 2). Les cinq structures de base sont: le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi. L'estime de soi est elle-même une sous-structure faisant partie de la structure «soi adaptatif» et nommée valeur de soi par L'Ecuyer. Une élaboration ne sera faite que sur cette partie.

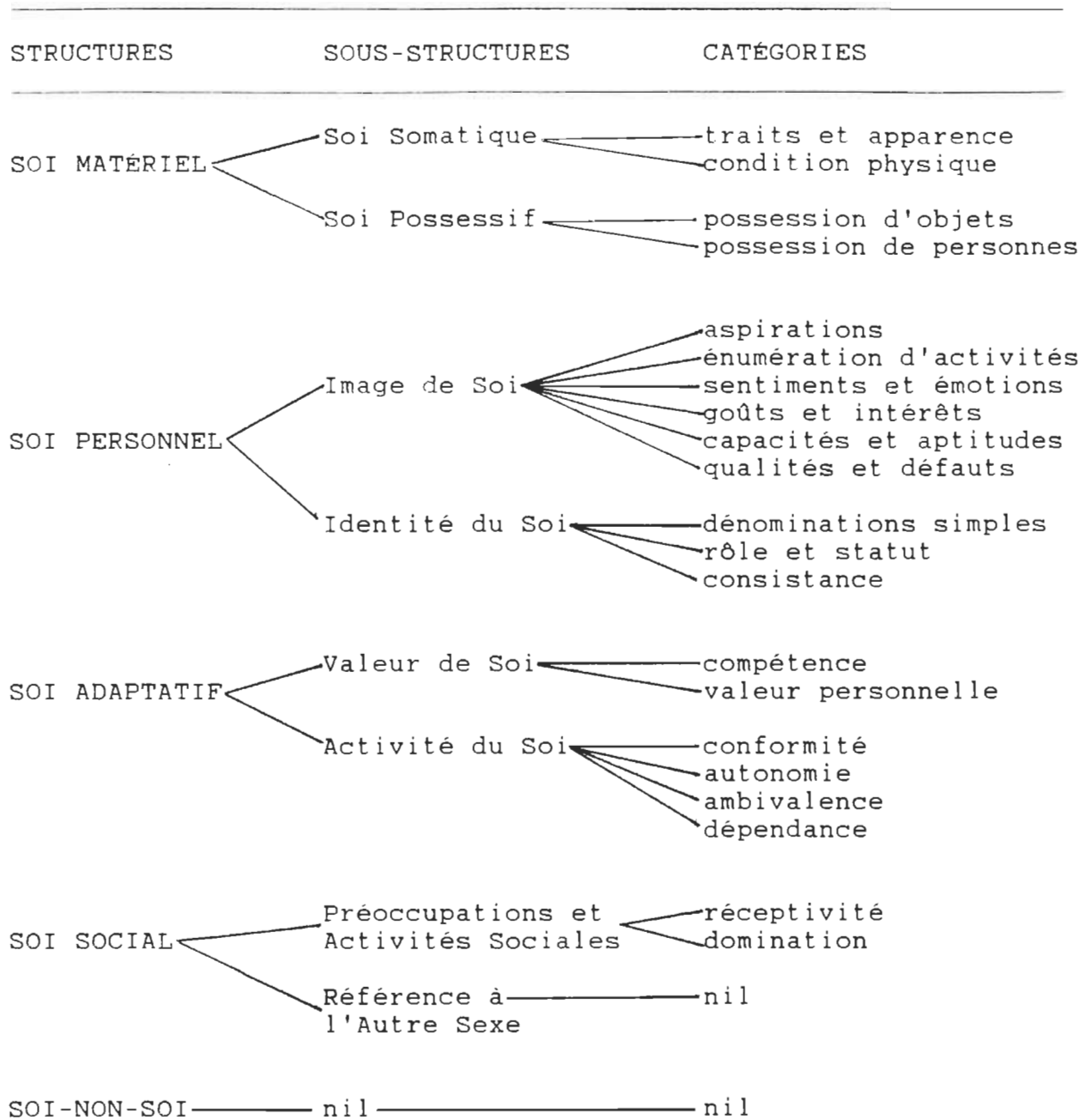


Figure 2: Modèle de L'Écuyer (1975)



L'Écuyer (1975) définit le soi adaptatif comme étant les réactions de l'individu face aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces différentes perceptions se divisent en deux sous-structures. Premièrement apparaît la valeur de soi, sorte d'évaluation faite par l'individu et qui se présente sous la forme d'une appréciation favorable ou défavorable à son propre égard. Comme mentionné auparavant, c'est cette sous-structure qui correspond à l'estime de soi. En deuxième lieu nous retrouvons l'activité du soi qui est une série d'actions posées par l'individu dans le but de maintenir son unité ou son organisation interne. De façon plus spécifique encore, la valeur de soi se divise elle-même en deux catégories, la compétence et la valeur personnelle. Cette dernière division est un regroupement des divisions faites antérieurement par Gordon (1968), compétence et valeur morale, et par Coopersmith (1967), pouvoir, signification, compétence et vertu.

Toujours selon cette même approche, le concept de soi est en constant développement au cours de la vie. Les différentes structures deviennent plus importantes à certains moments de la vie et deviennent plus secondaires à d'autres. L'estime de soi étant elle-même une sous-structure de ce modèle, les mêmes caractéristiques s'y attachent donc.

### DÉVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI CHEZ L'ENFANT

Si on en revient à la définition de l'estime de soi, il devient évident que, pour que l'enfant soit capable de faire l'évaluation différentielle entre son image de soi et son soi idéal, celui-ci doive avoir atteint un niveau de développement où il est capable d'auto-évaluation objective. Avant d'arriver à cette étape, l'enfant doit en traverser plusieurs. Une première est celle du développement de la conscience de soi. A la naissance, le bébé se trouve dans un état d'indifférenciation. Le nouveau-né doit donc prendre conscience de son propre corps avant de pouvoir conscientiser le fait qu'il existe une différence entre lui et son environnement. Cette conscience émerge donc peu à peu chez l'enfant à partir de ses expériences cénestésiques, kinestésiques, sensorielles et motrices. (L'Écuyer, 1978)

Vient par la suite le moment au cours duquel l'enfant prend conscience de sa propre image, période se situant entre six et dix-huit mois. Beaucoup d'auteurs s'y réfèrent en parlant du «stade du miroir». Selon Krymko-Bleton (1984), on pourrait diviser ce stade ou cette période de vie en trois étapes qui sont toutes trois liées étroitement au développement du moi de l'enfant. La première étape est celle où l'image dans le miroir

est considérée comme l'autre réel. Vient ensuite la deuxième étape au cours de laquelle l'image devient ce qu'elle est, c'est-à-dire une image. Et finalement la dernière étape où l'enfant s'identifie à sa propre image.

A partir du moment où l'enfant se reconnaît dans l'autre, le reflet, le vide est comblé dans la relation entre le corps et son image. L'enfant qui s'identifie ainsi à une image qui lui permet de se reconnaître tout en n'étant pas lui-même, identification imaginaire, est ainsi capable d'unification de son corps qui jusqu'à maintenant était perçu comme étant morcelé. (Krymko-Bleton, 1984) C'est donc à partir de ce moment qu'on peut commencer à parler de concept de soi.

Au début de ce que Gurney (1988) appelle l'étape du soi extérieur, à partir de deux ans, l'enfant se conçoit et se projette vers l'extérieur à partir de certaines parties de son corps, fréquemment la tête. Il possède une vision morcelée de son corps. S'ajoute aussi à cela une confusion générale au niveau du soi, de l'esprit (intelligence) et du corps. Il devient ainsi possible pour l'enfant d'affirmer qu'une plante possède un soi et une intelligence. L'enfant se discrimine aussi souvent des autres enfants en se basant sur des attributs physiques ou externes. Ainsi il peut dire: "je suis différent de Pascal parce qu'il est plus grand que moi". Arrive plus tard l'étape de l'auto-évaluation au cours de laquelle l'enfant

commence à s'évaluer en rapport avec les autres personnes de son entourage. Avant cette période, l'enfant a tendance à s'évaluer d'une façon plutôt subjective c'est-à-dire comme étant soit le plus mauvais ou encore comme étant le meilleur. Le très jeune enfant pourra même aller jusqu'à nier avoir des comportements ou des caractéristiques négatives (Pope, McHale et Craighead, 1988). Il n'y a aucune ou encore très peu de gradation dans ses évaluations, il est souvent très catégorique. Lorsqu'il atteint une certaine maturité, l'enfant est capable de comprendre qu'il peut être différent à certaines périodes de temps différentes. Il devient plus souple dans ses évaluations. C'est donc seulement à partir du moment où il y a auto-évaluation objective que l'on peut réellement commencer à parler d'estime de soi chez l'enfant. Cette étape est généralement atteinte vers l'âge de quatre ou cinq ans. (L'Écuyer, 1975; Pope, Mc Hale et Craighead, 1988; Gurney, 1988)

#### FACTEURS EN RELATION AVEC L'ESTIME DE SOI

Selon certains chercheurs, différents facteurs influenceraient le développement de l'estime de soi chez l'enfant. Pour Harter (1983), une estime de soi positive est le résultat de quatre facteurs soit: (a) la relation de l'enfant

avec ses parents selon que les enfants obéissent à leurs parents ou encore que les parents leur montrent de l'approbation, (b) l'auto-contrôle des aspects négatifs du comportement selon que les enfants perdent fréquemment leur humeur et se fâchent, (c) l'acceptation de soi, ou la proportion selon laquelle les enfants sont heureux d'eux-mêmes et (d) le comportement social ou le fonctionnement scolaire et avec les pairs.

Une analyse factorielle a permis à Jensen (1983) d'identifier quatre facteurs qui ont un lien avec l'estime de soi chez l'enfant. Premièrement, on retrouve l'action et la compétence sociale. L'enfant arrive à dire ce qu'il est capable d'accomplir, par exemple conduire un tricycle ou faire un casse-tête. Deuxièmement, il y a les relations sociales. L'enfant arrive à décrire ses relations avec son entourage, comme par exemple: ...mon père m'aime. Dans un troisième temps, sont présents les comportements débrouillards. L'enfant peut ainsi affirmer qu'il est un bon garçon/fille lorsqu'il fait une commission pour ses parents. Et finalement le quatrième facteur soit, la sécurité émotionnelle de l'enfant. L'enfant arrive à verbaliser ses émotions. Il peut ainsi dire qu'il est, par exemple: ...heureux la plupart du temps.

Selon Lawrence (1988), il y aurait une hiérarchie dans les facteurs influençant l'estime de soi (voir figure 3). La définition de l'estime de soi globale, c'est-à-dire le sentiment

de valeur personnelle général de la part de l'individu, inclut aussi une dimension de stabilité et de consistance dans le temps. Ainsi il devient possible pour l'individu de se sentir valorisé ou dévalorisé dans certaines situations spécifiques. Ainsi il peut se sentir inadéquat (estime de soi faible) face à une matière scolaire ou un sport sans toutefois que cela ait un effet majeur sur son estime de soi globale, si toutefois c'est possible pour la personne d'éviter le plus possible ces situations.

Ainsi, l'estime de soi se développe comme résultant des relations interpersonnelles dans la famille par exemple, pour ensuite donner de plus en plus d'importance à l'influence de l'école ainsi qu'à celle de la société dans laquelle la personne choisit de vivre et de travailler. Ces influences extérieures perdent de leur importance à mesure que se développe l'auto-détermination chez l'individu. Pour l'enfant d'âge scolaire, l'estime de soi continue d'être influencée de façon très importante par les personnes significatives dans la vie de l'élève: ses parents, ses professeurs et ses pairs. On voit donc apparaître clairement plusieurs facteurs qui peuvent influencer l'estime de soi: la réussite scolaire; les relations avec les parents, les professeurs et les pairs ainsi que l'évaluation personnelle faite par l'enfant, facteur mentionné dans la définition de l'estime de soi. (Lawrence, 1988)

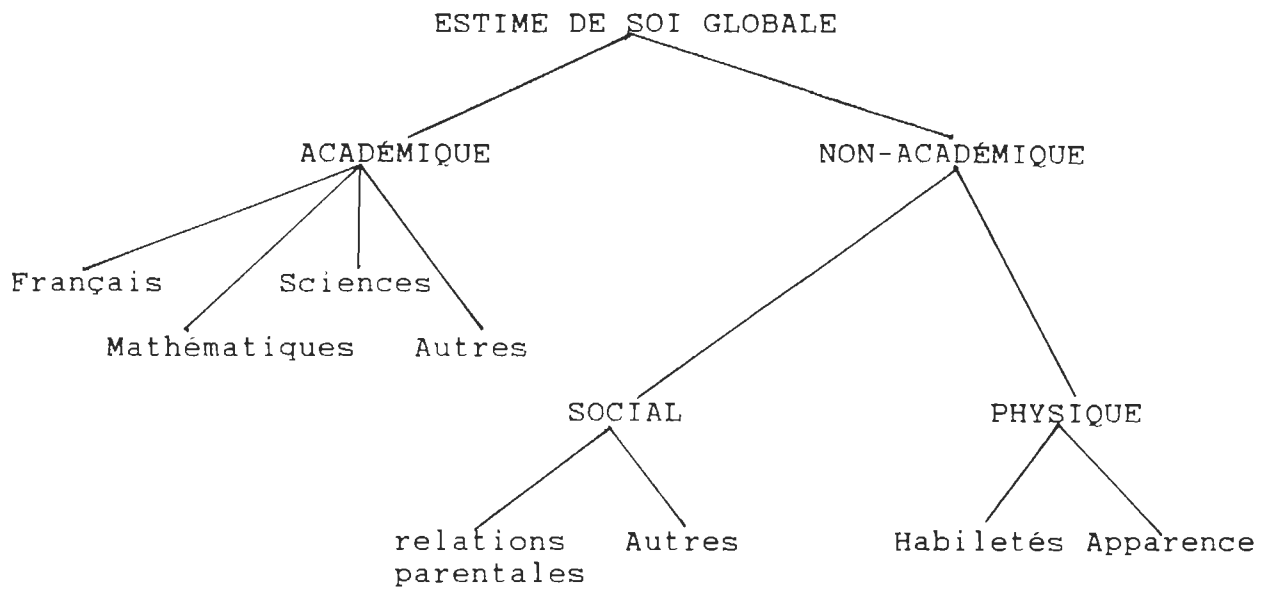


Figure 3: La hiérarchie de l'estime de soi globale

### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

Suite à une étude de Perkins (1958), il est démontré qu'il existe un lien significatif et positif entre l'évaluation que l'enseignant se fait de l'estime de soi de l'enfant et l'évaluation par l'enfant de sa propre estime de soi.

Une étude de Davidson et Lang (1960), démontre qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi de l'enfant et les sentiments de l'enseignant tels que perçus par l'enfant.

L'enfant qui perçoit que son enseignant a une bonne opinion de lui est généralement un enfant qui a une haute estime de lui-même.

Selon Coopersmith et Williams (1970), les interactions avec des personnes significatives influencent la perception chez l'enfant de son soi-idéal. Dans ce sens, Edeburn et Landry (1974) concluent suite à leur recherche que l'acceptation de la part de l'enseignant est reliée au développement d'une bonne estime de soi chez l'enfant de troisième, quatrième et cinquième année.

Une étude de Marsh, Smith, Barnes et Butler (1983) arrive à la conclusion que l'estime de soi des élèves est prédite par les enseignants. Cependant, aucune précision n'est faite sur les bases et la véracité de l'évaluation de ces derniers. C'est donc suite à cette étude que Carr et Kurtz (1991) entreprennent une recherche sur la perception des enseignants au sujet de leurs élèves. Ils obtiennent comme résultats que la perception par l'enseignant de l'estime de soi de ses élèves est corrélée de façon significative ( $p < .01$ ) avec l'évaluation que l'élève fait de sa propre estime de soi.

Lors de cette étude, il est aussi démontré que les enseignants ont généralement une «idée» globale de ce qu'est un élève avec de hauts résultats scolaires, comparativement à un



élève possédant un faible taux de succès. L'enfant à haut rendement possède de riches connaissances au niveau de la métacognition, a une estime de lui-même positive ainsi que de plus grandes habiletés et possibilités d'effort. La métacognition se définit comme étant "la connaissance qui porte sur d'autres connaissances. Dans les systèmes à base de connaissances, la gestion des connaissances exige en général l'utilisation d'autres connaissances de plus haut niveau" (Larousse, 1991). Cette façon de percevoir a aussi un inconvénient, comme par exemple la difficulté de distinguer un élève possédant de grandes capacités académiques mais ayant une estime de soi basse. Les recherches à venir devraient, dans la mesure du possible, tenir compte du fait que les enseignants assument que la réussite scolaire va de pair avec une estime de soi positive pour l'enfant.

Afin d'évaluer l'enfant, l'enseignant se base souvent sur des facteurs observables chez l'enfant qui indiquent, selon le cas, une estime de soi positive ou négative. Dans le cas d'une estime de soi positive, on remarque que l'enfant obtient généralement de bons résultats académiques, qu'il a une image positive de son corps, qu'il est généralement gai et enthousiaste, qu'il est capable d'exprimer ses émotions et qu'il est habituellement satisfait de lui. Alors que dans le cas contraire, c'est-à-dire pour l'enfant possédant une estime de soi négative, on remarque que celui-ci est la plupart du temps

amorphe, dépressif et que son niveau d'anxiété est élevé.

### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LA PERCEPTION DE PAIRS

Une personne populaire est quelqu'un d'aimé et de connu par un grand nombre de gens. Elle devrait donc être choisie par son entourage pour entretenir une relation. C'est donc bel et bien la perception des pairs qui détermine si une personne est populaire (Coopersmith, 1967)

Une étude faite par Horowitz (1962) démontre qu'il y a une corrélation faible mais positive entre un niveau élevé d'estime de soi et un niveau élevé de popularité.

Une étude de Coopersmith (1967) démontre qu'il y a un lien entre la popularité et l'estime de soi. Les enfants ayant une estime de soi faible sont choisis en moyenne 2.47 fois alors que les enfants faisant partie de la catégorie moyenne le sont 3.25 fois et ceux de la catégorie haute 2.97 fois ( $p < .05$ ).

Une étude, portant sur l'estime de soi d'enfants de sixième à la huitième année, effectuée par Bohrnstedt et Felson (1983), arrive au résultat que pour les garçons, la corrélation entre

l'estime de soi et la perception de popularité serait plus haute que celle entre l'estime de soi et la popularité réelle (0,44 versus 0,12 [ $z=4,42$ ;  $p<0,001$ ]). Ces auteurs vont même jusqu'à suggérer que l'estime de soi affecte la façon dont l'enfant perçoit sa popularité et ce de façon plus importante que la perception de sa popularité par l'enfant affecte son estime de soi.

Dans leur étude portant sur la relation entre la solitude et l'estime de soi, Kalliopuska et Laitinen (1991) mentionnent que la solitude est reliée à une estime de soi plus négative, à une adaptation plus pauvre et à un repli sur soi plus grand. Il est à noter ici que la solitude est prise comme une conséquence d'une popularité très faible ou absente. Des habiletés sociales limitées et la solitude sont très souvent associées dans les études (Jones, Freeman et Goswick (1981); Solano et al. (1982); Maroldo (1981); Russell, Peplau et Cutrona (1980)). Par exemple, Jones, Freeman et Goswick (1981) dirigent quatre recherches auprès de 469 étudiants. Ils arrivent à la conclusion que les sujets solitaires se décrivent plus négativement et présentent un déficit au niveau des habiletés sociales et du concept de soi, qu'ils qualifient leur entourage et la société de façon plus négative, qu'ils sont plus «aliénés» et s'extériorisent davantage et qu'ils s'attendent à ce que les autres les évaluent de façon négative.

Tout comme pour la partie qui touche l'évaluation de la part des professeurs, certains facteurs sont observables et aident à déterminer le niveau d'estime de soi de l'enfant. Une estime de soi positive, pour ce qui est du volet «pairs», est associée à de l'indépendance, du leadership, de la popularité, de bonnes relations avec les pairs et à une facilité à se faire des amis. D'autre part une estime de soi plus négative est généralement associée à beaucoup de temps passé seul par l'enfant.

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Leviton (1975) indique qu'il existe une corrélation positive entre le concept de soi, qui dans ce cas est équivalent à l'estime de soi, et la réussite académique.

De façon générale, la réussite scolaire est associée au quotient intellectuel (QI) et ce dans le sens où un QI élevé prédit une réussite scolaire. Cependant, lorsque les éléments de motivation et de personnalité sont ajoutés au QI, la corrélation de cette nouvelle variable avec la réussite scolaire passe de 0,30 à 0,65. Le QI à lui seul n'est donc plus «le» prédicteur de réussite scolaire (Cattel, Sealy et Sweeny; 1966).

L'estime de soi étant sans aucun doute une variable très importante de la personnalité, certaines études sont même allées jusqu'à démontrer que la corrélation entre l'estime de soi et la réussite académique est, pour un même enfant, plus élevée que la corrélation entre le QI et la réussite académique (Smith, 1969).

Des revues d'écrits faites par Purkey (1970) et par West et Fish (1973) arrivent toutes deux au même résultat, soit qu'on retrouve une association entre l'estime de soi et la réussite académique chez l'enfant.

Pour Burns (1982), une estime de soi académique positive, c'est-à-dire une estime de soi spécifique à la dimension académique et non pas à l'estime de soi générale, est fortement liée à la réussite scolaire. Il croit cependant qu'il est possible pour un enfant ayant une estime de soi académique basse, d'avoir une estime de soi globale positive. Toutefois, une estime de soi académique basse augmente la possibilité que l'enfant ait une estime de soi globale négative. Ainsi, il devient tentant pour l'enfant qui ne réussit pas bien à l'école de minimiser l'importance des succès académiques et d'obtenir une estime de soi positive à travers d'autres activités, comme les activités sportives ou la délinquance, par exemple.

Dans une recherche effectuée par Mills, en 1984, on mentionne qu'il existe un lien significatif entre une estime de

soi élevée chez l'enfant et son succès dans ses performances académiques. Elle va même jusqu'à avancer que l'estime de soi est liée à la préparation à l'école. Un enfant ayant une estime de lui-même positive serait beaucoup mieux préparé à faire face à l'entrée à l'école qu'un enfant ayant une faible estime de lui-même. Il sera donc mieux en mesure de répondre aux demandes du monde scolaire et académique.

Au cours d'une étude effectuée, en 1983, par Bohrnstedt et Felson, on aurait remarqué, que la perception que l'enfant se fait de ses habiletés académiques et athlétiques affecterait son estime de soi mais non l'inverse.

Selon Lawrence (1988), l'enfant possédant une estime de soi élevée est généralement confiant dans des situations sociales et scolaires. Cet enfant conserve une curiosité naturelle pour apprendre, il est donc enthousiaste et motivé lorsque se présente un nouveau défi.

A l'opposé, l'enfant possédant une faible estime de soi manquera de confiance en ses chances de réussite. Ainsi, il essaiera d'éviter les situations humiliantes. Ceci explique donc pourquoi certains élèves préfèrent ne rien faire et ce même s'ils sont conscients que leurs comportements entraînent du mécontentement de la part de leurs professeurs. Défier l'enseignant et courir la chance d'être valorisé par ses pairs

suite à cet «acte de bravoure», justifie la peine de risquer une punition; c'est souvent mieux que de passer pour un idiot.

Pour Gurney (1988), il est décevant de constater que plusieurs écoles placent la performance académique au premier plan. Ainsi il devient difficile pour l'enfant ayant des résultats scolaires faibles de neutraliser l'effet que cela produit sur son estime de soi. Les réussites académiques deviennent donc, de façon croissante, la partie saillante de leur concept de soi et un facteur crucial influençant le niveau d'estime de soi. Il conclut donc que l'estime de soi est un facteur important dans la détermination du niveau de réussite académique pour l'enfant.

Lyon et Mc Donald (1990) arrivent aussi à la conclusion que le lien entre la réussite scolaire et l'estime de soi devrait être établi à partir de l'estime de soi académique et non pas à partir de l'estime de soi globale. Les résultats démontrent que l'estime de soi académique est en corrélation supérieure, par rapport à l'estime de soi globale, avec l'une des deux mesures de réussite académique effectuée lors de l'étude ( $p < .001$ ;  $p < .05$ , respectivement). Ils confirment donc partiellement leurs hypothèses et concluent que l'estime de soi académique est une variable de prédiction plus stable au niveau de la réussite scolaire que l'estime de soi globale et le lieu de contrôle (LOC). Ils suggèrent donc que l'estime de soi académique

devienne un outil pour le psychologue scolaire afin de prévenir les difficultés ou les échecs scolaires des élèves.

Une autre étude faite auprès d'élèves norvégiens du deuxième cycle du secondaire par Skaalvik (1990) se base sur le principe qu'afin de protéger et d'augmenter son estime de soi, l'individu a tendance à prendre le crédit pour ses succès alors qu'il nie sa responsabilité pour ses échecs. Ainsi, un élève qui sent qu'il réussit bien à l'école attribue ses résultats beaucoup plus à ses capacités et beaucoup moins à l'effort qu'un élève qui sent qu'il réussit moins bien. L'enfant qui réussit bien a donc beaucoup plus tendance à s'attribuer la responsabilité de ses résultats au-lieu de l'attribuer à des causes extérieures. Ses bons résultats sont dûs à de grandes capacités et ses mauvais résultats à un manque d'effort.

Il semble, toujours selon Skaalvik (1990), que les garçons ont plus tendance à expliquer leurs mauvais résultats scolaires par un manque d'effort alors que les filles donnent plus souvent des raisons extérieures comme explication de leurs échecs. Les élèves se percevant comme de faibles performeurs à l'école ont une estime de soi plus basse s'ils attribuent leurs résultats à leur manque d'habileté plutôt que de l'attribuer à des causes extérieures ou encore à un manque d'effort. Ce sont donc les élèves qui attribuent leurs faibles résultats scolaires à leur manque d'habiletés qui au bout d'un certain temps développeront



une estime de soi basse. L'attribution de pauvres résultats scolaires à un manque d'habiletés est donc menaçant pour l'estime de soi.

Et finalement, Wigfield et Karpathian (1991) sont aussi d'accord avec le fait que certains aspects de l'estime de soi sont reliés de plus près à la réussite que peut l'être l'estime de soi générale.

Il devient donc très important de travailler sur le niveau d'estime de soi de l'enfant car un enfant qui n'est pas en mesure de corriger une estime de soi faible a beaucoup plus de risque d'avoir des difficultés d'adaptation à mesure que les années scolaires avancent.

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET L'AGE

Une étude faite par Livesley et Bromley (1973) auprès d'enfants de sept à quatorze ans, afin de documenter les changements au niveau du concept de soi de l'enfant, arrive à la conclusion que plusieurs variables sont en relation avec ce dernier. Ils ont fait une classification de ces variables selon qu'elles diminuent ou augmentent avec l'âge. Les variables

montrant une diminution à mesure que l'âge augmente sont: l'apparence, les informations générales et corporelles, les amitiés et les compagnons de jeux, la famille et les relations familiales ainsi que les biens personnels. Tandis que les variables montrant une augmentation avec l'âge sont: les traits généraux de personnalité, l'uniformité de comportements spécifiques, l'orientation, les intérêts et les passe-temps, les croyances et les valeurs, les attitudes envers soi, les relations avec le sexe opposé, les comparaisons avec les autres ainsi que les faits et idées. Le type d'informations données moins fréquemment à mesure que l'âge augmente sont des catégories plus objectives. A mesure que l'enfant devient plus âgé, il tend à mentionner des attributs personnels, des valeurs et des attitudes. Une étude similaire de Jersild (1952) arrive aux mêmes conclusions soit que l'enfant plus jeune tend à se décrire par des caractéristiques extérieures et des attributs physiques alors que l'enfant plus âgé mentionne des ressources intérieures et la qualité des relations avec son entourage.

Selon une recherche effectuée par Jensen (1983) auprès d'enfants de 3 1/2 à 5 ans, il y aurait une petite différenciation du concept de soi par rapport à l'âge. Une corrélation faite entre le Piers Preschool Pictorial Self-Concept Scale et la variable développementale de l'âge indique que cet instrument serait sensible à une légère différenciation du concept de soi par l'âge; cependant, d'autres études seraient

nécessaires afin de corroborer ces résultats. La définition du concept de soi donnée par Jensen correspond à l'estime de soi selon le modèle de Lawrence (1988) et L'Écuyer (1975).

Une recherche conduite par Louise Héroux en 1982, arrive aussi à des résultats similaires. Il y aurait une augmentation de l'estime de soi au cours des trois premières années scolaires du primaire. La variation de l'estime de soi serait cependant plus importante entre cinq et sept ans qu'entre sept et huit ans. Cette augmentation serait suivie d'une baisse lorsque l'enfant se retrouve en quatrième année.

Cependant plusieurs études obtiennent des résultats variés dans le sens où en fonction de l'âge, l'estime de soi serait stable, augmenterait ou diminuerait. L'Écuyer (1978) aurait tendance à expliquer cette divergence dans les résultats par le fait que lorsque l'enfant accumule différentes expériences scolaires; il peut, dépendamment des situations, augmenter ou diminuer les perceptions positives qu'il a de lui-même.

Burns (1979) apporte une explication différente qui irait dans le sens d'un lien entre la diminution de l'estime de soi chez l'enfant entre 8 et 10 ans et le commencement des effets de l'évaluation scolaire.

Harter et Pike (1984) concluent que, pour un enfant âgé de

moins de huit ans, un sens global de valeur personnelle n'existe pas et que les facettes spécifiques du concept de soi ne sont pas bien différenciées. Le concept de soi deviendrait de plus en plus abstrait avec l'âge, passant de la description concrète de comportements en bas âge au construit psychologique des traits de caractère, par exemple, populaire ou astucieux, pour arriver à des construits encore plus spécifiques durant l'adolescence.

Pour Stipek et Mac Iver (1989) les jeunes enfants ont un concept de différenciation pauvre au niveau de leurs compétences académiques; cependant celles-ci deviennent mieux différenciées que d'autres facettes, par exemple les compétences sociales, au cours des années du primaire.

Une étude faite par Ruth Butler en 1990, arrive à la conclusion qu'à partir de cinq ans, l'auto-évaluation du soi devient de moins en moins positive et que sa corrélation avec le jugement de l'adulte augmente avec l'âge.

Pour Marsh, Craven et Debus (1991), le concept de soi se définit comme étant un aboutissement favorable ainsi qu'une influence médiatique potentielle menant à d'autres résultats désirables comme par exemple la réussite académique. Leur récente recherche sur la mesure et la structure multidimensionnelle du concept de soi chez le jeune enfant de cinq à huit ans permet de dire que les différentes structures du

concept de soi sont mieux définies et plus distinctes pour le jeune enfant que ce qui était cru auparavant (Harter et Pike, 1984; Stipek et Mac Iver, 1989); le concept de soi global est apparamment bien défini à chacun des âges considérés dans cette étude, contrairement à ce qui avait été précédemment dit, soit que le concept de soi global n'apparaissait pas avant huit ans (Harter et Pike, 1984; Stipek et Mac Iver, 1989); les multiples dimensions du concept de soi deviennent plus différenciées avec l'âge pour ces jeunes enfants.

Cependant, de façon générale, les différentes études mentionnées précédemment tendent à démontrer une légère augmentation de l'estime de soi au cours des premières années du primaire.

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LE SEXE

De façon générale, les études effectuées avant 1990 arrivent à la conclusion qu'il n'y a pas de lien, du moins de façon significative, entre l'estime de soi et le sexe de l'enfant (Maccoby et Jacklin, 1974; Samuels et Griffore, 1979; Jensen, 1983; Mills, 1984; Pope, Mc Hale et Craighead, 1988).

Une étude plus récente de Pallas, Entwisle, Alexander et Weinstein (1990) conclut qu'il n'y a aucune différence quant à la structure de l'estime de soi pour les garçons ou pour les filles. Cependant, le niveau d'estime de soi serait différent auprès de ces deux groupes. Cette différence augmenterait même avec le temps. Certaines de ces différences seraient en faveur des garçons alors que d'autres seraient en faveur des filles. Une recherche faite en Norvège auprès d'étudiants du deuxième cycle du secondaire arrive à la conclusion que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus haute comparativement aux filles (Skaalvik, 1986; Skaalvik, 1990). Cette différence s'explique par la divergence au niveau de la justification de la réussite ou de l'échec scolaire tel que mentionné précédemment dans la section qui traite des résultats scolaires.

Plusieurs autres études toutes aussi récentes, comme par exemple celle de Marsh, Craven et Debus (1991) arrivent, elles aussi, à la conclusion que l'effet du sexe de l'enfant est généralement très minime, sauf peut-être dans le cas de la dimension «habileté physique» où, alors, il y a une différence significative entre les garçons et les filles.

On peut donc dire que, à l'exception de l'étude de Pallas, Entwisle, Alexander et Weinstein (1990), et celle de Skaalvik (1990), il ne semble pas y avoir de différence entre les garçons et les filles pour ce qui est de l'estime de soi.

Ainsi, les études antérieures amènent à penser qu'il y a quatre facteurs fortement liés à l'estime de soi chez l'enfant. Ces facteurs sont: la perception des enseignants, la perception des pairs, les résultats scolaires et l'âge de l'enfant. Ce seront donc les différents facteurs qui seront étudiés lors de cette recherche.

### RÉSUMÉ ET HYPOTHESES

L'ensemble des études mentionnées auparavant fait ressortir un lien entre l'estime de soi, la perception des professeurs, la perception des pairs, les résultats scolaires, l'âge et le sexe de l'enfant. Plusieurs de ces liens ont auparavant été testés sur un échantillonnage plus âgé.

Pour cette raison, il devient intéressant de voir quels seraient les résultats avec un échantillonnage plus jeune soit des garçons et des filles âgés de six à huit ans, ou encore du premier cycle du primaire.

Ces réflexions nous amènent donc à formuler les hypothèses suivantes:

H1-il existe un lien significatif et positif entre l'évaluation des professeurs et l'estime de soi de l'enfant.

H2-il existe un lien significatif et positif entre la popularité de l'enfant et son estime de soi.

H3-il existe un lien significatif et positif entre l'estime de soi de l'enfant et ses résultats scolaires.

H4a-il existe un lien significatif et positif entre l'estime de soi de l'enfant et l'âge; les enfants de huit ans ont une estime de soi plus élevée que ceux de sept ans qui ont eux-mêmes une estime de soi plus élevée que ceux âgés de six ans.

H4b-il existe un lien significatif et positif entre la dimension scolaire de l'estime de soi de l'enfant et l'âge; les enfants de huit ans ont une estime de soi scolaire plus élevée que ceux de sept ans qui ont eux-mêmes une estime de soi scolaire plus élevée que ceux âgés de six ans.

H4c-il existe un lien significatif et positif entre la dimension pairs de l'estime de soi de l'enfant et l'âge: les enfants de huit ans ont une estime de soi



sociale plus élevée que ceux âgés de sept ans qui ont eux-mêmes une estime de soi sociale plus élevée que ceux âgés de six ans.

H4d-il existe un lien significatif et positif entre la dimension sujet de l'estime de soi de l'enfant et l'âge; les enfants de huit ans ont une estime de soi plus élevée que ceux de sept ans qui ont eux-mêmes une estime de soi plus élevée que ceux âgés de six ans.

## Chapitre II

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente dans un premier temps la population ciblée par cette étude, les sujets, et en énumère les caractéristiques. La deuxième partie a trait aux instruments de mesure utilisés. Et finalement, la procédure utilisée est décrite.

### SUJETS

La population-cible est celle des élèves fréquentant l'école Chabot de Charlesbourg, inscrits en première, deuxième ou troisième année. Le nombre total de sujet est de 119 enfants âgés de six à huit ans.

Les enfants fréquentant cette école de quartier sont issus, dans la plupart des cas, d'un milieu socio-économique moyen. C'est un secteur résidentiel majoritairement composé de maisons unifamiliales. Une proportion importante de parents occupent un emploi de fonctionnaire au gouvernement.

Le tableau 1 présente les caractéristiques de chacune des classes par âge et par sexe. On remarque qu'il n'y a pas de différence d'âge significative pour ce qui est de chacun des

niveaux scolaires. La répartition des sexes pour chacune des classes est assez homogène.

TABLEAU 1

Caractéristiques des classes par âge et par sexe

CLASSES	MOYENNE D'AGE	SEXE	NOMBRE D'ÉLÈVES
1e année A	6,8	G	10
	6,4	F	10
1e année B	6,8	G	10
	6,4	F	9
2e année A	7,9	G	10
	7,8	F	10
2e année B	7,7	G	11
	7,4	F	9
3e année A	8,8	G	10
	8,7	F	11
3e année B	9,0	G	8
	8,6	F	11
TOTAL	7,8	G	59
	7,6	F	60

## LES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS

### L'ESTIME DE SOI

Afin de mesurer l'estime de soi évaluée par l'enfant lui-même, un score est obtenu suite à l'utilisation du Pictorial Self-Concept Scale (PSCS). Cet instrument a été développé par Boléa, Felker et Barnes en 1971. Un exemple de ce test se retrouve en appendice E.

Le PSCS est administré collectivement dans chacune des classes. Cet instrument possède la qualité d'être une procédure non-comportementale et traditionnelle, donc pouvant être évaluée de manière objective. C'est aussi un instrument qui, ne faisant pas appel à la lecture, est facile d'administration auprès d'enfants du premier cycle du primaire. Les directives d'administration se retrouve en appendice F.

Le PSCS est un Q-sort symboliquement arrangé. C'est-à-dire que la valeur de chacune des cartes a été établie à partir d'une moyenne regroupant l'évaluation de huit juges. C'est une échelle basée sur des énoncés en images que l'enfant juge comme le représentant ou non.

a. matériel: Le Pictorial Self-Concept Scale est composé de deux séries de cinquante cartes chacune; une pour les garçons et une pour les filles. Chaque carte représente des images d'enfants engagés dans une variété d'activités, le «héros» de la carte étant, dépendamment de la série, un garçon ou une fille. Chacune des cartes place le «héros» dans une situation où il présente une estime de lui-même basse ou élevée.

L'enfant possède aussi comme matériel, en plus de sa propre série d'images, trois feuilles de couleurs et grandeurs différentes, représentant les trois catégories selon lesquelles il doit diviser ses cartes: comme moi, quelques fois comme moi ou pas du tout comme moi.

b. cotation: Chacune des cartes en images a été évaluée par huit juges, psychologues et spécialistes du développement; à partir de l'ensemble de ces évaluations, une valeur pondérée de 1 à 50 a été associée à chacune des cartes. La valeur de chacune des cartes s'étend sur un continuum allant d'une estime de soi positive à une estime de soi négative. Le score total est obtenu à partir de la valeur pondérée de chacune des cartes ainsi que du classement effectué par l'enfant.

Deux méthodes peuvent être utilisées pour faire la cotation

de ce test. Une première, la méthode initiale, consiste à multiplier la valeur pondérée de chacune des cartes par un facteur un, deux ou trois, dépendant de sa position dans le classement fait par l'enfant.

- chaque carte de la colonne «comme moi» par 3
- chaque carte de la colonne «quelques fois comme moi» par 2
- chaque carte de la colonne «pas du tout comme moi» par 1

Les valeurs pondérées de chaque catégorie sont ensuite additionnées pour donner un score total. Un score total élevé indique une estime de soi basse alors qu'un score total faible indique une estime de soi élevée.

Une deuxième méthode, plus récente et plus utilisée, consiste à obtenir la moyenne de la valeur pondérée des cartes de la catégorie «comme moi» et de la soustraire de la moyenne de la valeur pondérée des cartes de la colonne «pas du tout comme moi». Dans ce cas-ci, un score total élevé représente une estime de soi élevée alors qu'un score total faible représente une estime de soi basse. Cette dernière méthode est celle utilisée dans la présente recherche.

c. fidélité et validité du test Pictorial Self-Concept Scale: Selon une étude faite par Boléa, Felker et Barnes (1971).

la fidélité moitié-moitié de ce test est de 0,85 avec un échantillon de 1813 sujets. Cependant il est possible que cette valeur soit faussement élevée car l'échantillon utilisé comportait des élèves de la maternelle à la quatrième année.

Une comparaison avec le test Piers-Harris Children Self-Concept Scale (1964) indique une corrélation de 0,42 ( $n=63$ ;  $p<0,01$ ) entre ces deux tests.

Dans un deuxième temps, Boléa, Felker et Barnes ont demandé à des professeurs de diviser les élèves ayant une estime de soi élevée et ceux ayant une estime de soi faible. Ils maintiennent l'hypothèse que le test Pictorial Self-Concept Scale devrait arriver à la même classification. Deux groupes de résultats supportent cette hypothèse. Premièrement, il y a la différence de 26 entre la moyenne ( $n=36$ ) des filles désignées comme ayant une estime de soi positive et la moyenne ( $n=31$ ) des filles désignées comme ayant une estime de soi négative ( $t=3,88$ ;  $p<0,01$ ). Et deuxièmement, il y a la différence entre la moyenne ( $n=31$ ) des garçons désignés comme détenant une estime de soi élevée et la moyenne ( $n=36$ ) des garçons désignés comme détenant une estime de soi faible ( $t=2,28$ ;  $p<0,05$ ).

Un usage fructueux du test Pictorial Self-Concept Scale, en recherche, a fourni de l'information additionnelle sur sa validité. Storm (1968) soumet l'hypothèse que les Noirs de



première année avec une image de la race noire négative vont aussi avoir une estime de soi négative suite à la mesure au PSCS. Les résultats prouvent l'hypothèse dans 91% des cas. Sun (1969) choisit un groupe ayant une estime de soi positive selon le PSCS (n=60). Elle prédit ensuite que le groupe possédant une estime de soi plus élevée sera moins restreint dans ses dessins. Son hypothèse est prouvée. Desrosiers (1968) émet l'hypothèse que les étudiants qui ont des problèmes de perception visuelle mesurés par le Frostig test of visual perception vont aussi avoir une estime de soi négative. Son hypothèse est prouvée en utilisant le PSCS. Et finalement, Vols (1968) trouve qu'il y a un lien entre les résultats obtenus au PSCS et ceux obtenus lors d'une étude impliquant des «portraits du soi» auprès de 65 enfants.

#### ÉVALUATION DE LA PART DES PAIRS

L'évaluation de l'estime de soi par les pairs se fait à partir d'un sociogramme qui mesure la popularité de l'enfant. Afin de bâtir le sociogramme, quatre questions sont posées à l'enfant. À partir des résultats, il est possible de voir les enfants les plus populaires et donc, selon Horowitz (1962), Coopersmith (1967), Kalliopuska et Laitinen (1991), les plus élevés au niveau de leur estime de soi.

a. matériel: En plus de sa feuille réponse sur laquelle il doit inscrire le numéro des amis choisis, chaque enfant reçoit une liste des enfants de sa classe. Chacun des noms des amis est numéroté; ce numéro est ensuite utilisé par l'enfant pour identifier l'ami choisi sur sa feuille réponse. L'emploi du numéro évite de perdre du temps avec ceux qui sont moins habiles pour écrire et l'emploi d'une liste évite que l'enfant change d'ami parce qu'il ne sait pas comment écrire son nom.

b. cotation: Les enfants choisis reçoivent des points à chacune des fois qu'un enfant les inscrit sur sa feuille réponse. Les points varient selon la position pour laquelle l'enfant est choisi soit premier, deuxième, troisième, quatrième ou cinquième. Les points varient comme suit:

- chaque fois que l'enfant est choisi premier: 5 points
- chaque fois que l'enfant est choisi deuxième: 4 points
- chaque fois que l'enfant est choisi troisième: 3 points
- chaque fois que l'enfant est choisi quatrième: 2 points
- chaque fois que l'enfant est choisi cinquième: 1 point

Les points de chaque enfant sont ensuite accumulés pour donner un score par enfant. Un score élevé indique une grande popularité et par le fait même une estime de soi élevée.

## ÉVALUATION DE LA PART DES ENSEIGNANTS

Une liste de qualificatifs est remise à chaque enseignante afin d'obtenir une évaluation de l'estime de soi de l'enfant selon la perception de son enseignante. Cette liste de qualificatifs a été bâtie à partir du test Piers-Harris Children's Self Concept Scale (Piers, 1969).

a. matériel: La liste de qualificatifs est composée de dix éléments facile à observer en relation avec une estime de soi positive. L'enseignant doit remplir un questionnaire pour chacun de ses élèves. Quelques éléments socio-démographiques apparaissent également sur ce questionnaire: la date de naissance de l'enfant ainsi que son rang dans la famille.

b. cotation: Comme mentionné précédemment, la liste de qualificatifs comportent dix éléments, chacun évalué selon une échelle de Lickert de un à cinq. L'enseignant doit encercler la bonne réponse selon la grille suivante:

- toujours: 1
- presque toujours: 2
- moyennement: 3
- rarement: 4
- jamais: 5

Un total est ensuite fait pour chaque enfant à partir des réponses données par son enseignant. Un score total élevé indique une estime de soi faible alors qu'un score total faible indique une estime de soi élevée.

#### PROCÉDURES D'ADMINISTRATION

Le déroulement de l'expérimentation se fait en groupe, par un examinateur féminin et toujours en présence de l'enseignante. Dans un premier temps, les questions servant à établir le réseau social de l'enfant sont posées afin de bâtir le sociogramme. Une feuille réponse ainsi qu'une liste des élèves de la classe sont remises à chaque enfant.

L'examineur fait ensuite la lecture de chacune des quatre questions une à une. L'enfant doit choisir cinq amis différents

par question, cependant les mêmes amis peuvent revenir d'une question à l'autre. L'examineur passe dans les rangées et vérifie bien si les enfants ont inscrit le numéro de cinq amis différents pour chacune des questions. Cette vérification est surtout nécessaire dans le cas des premières et deuxième années.

En un deuxième temps, la passation par les enfants du Pictorial Self-Concept Scale a lieu. Pendant ce temps, l'enseignante est appelée à remplir le troisième questionnaire, comprenant les items à évaluer, pour chacun des enfants de sa classe. L'ensemble de cette expérimentation ne devrait pas excéder 60 minutes, du moins pour la partie des enfants. Il est possible que la liste d'éléments à cocher ne puisse être remplie par l'enseignante durant cette période de temps. La liste est donc complétée lors des heures de disponibilité de l'enseignante et elle est remise quelques jours plus tard.

Pour le test Pictorial self-concept scale une série de cartes est remise à chaque enfant, avec un «héros» dans le cas des garçons et avec une «héroïne» dans le cas des filles.

L'enfant est appelé à placer chacune des cartes dans l'une ou l'autre des catégories: comme moi, quelques fois comme moi ou pas du tout comme moi. Il s'identifie toujours à l'enfant, garçon ou fille, qui possède une étoile sur son chandail, le «héros». Son travail est facilité par l'emploi de feuilles de

grandeurs et de couleurs différentes pour bien identifier chacune des catégories. Une grande feuille jaune pour les cartes «comme moi», une moyenne feuille bleue pour les cartes «quelques fois comme moi» et une petite feuille rose pour les cartes «pas du tout comme moi».

### Chapitre III

#### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre comporte quatre sections. Dans un premier temps, les traitements statistiques effectués lors de cette recherche seront décrits. Vient ensuite la description des résultats obtenus et la présentation des tableaux et figures, et en dernier lieu, l'analyse des résultats faite en regard des recherches et des théories déjà existantes.

Il est aussi à noter que les résultats extrêmes, répondant à plus ou moins trois écart-types, ont été retranchés de l'échantillon. Deux sujets ont ainsi été soustraits de la variable résultats scolaires, deux autres du facteur école, un du facteur parent et finalement un du facteur popularité. Ceux-ci avaient en effet comme conséquence d'empêcher la distribution normale des sujets.

### TRAITEMENT STATISTIQUE

Dans un premier temps, les statistiques descriptives habituelles (moyennes, écart-type, ...) sont calculées sur chacune des différentes variables continues de cette étude. La normalité de distribution de chacune des variables est aussi vérifiée à l'aide de la distribution de fréquence. La tendance vers la normale de toutes les distributions, ainsi qu'un nombre



suffisant de sujets nous incitent à utiliser des tests paramétriques.

Les liens existants entre les trois instruments de cette étude, le Pictorial Self-Concept Scale, le sociogramme et le questionnaire aux enseignants, ainsi qu'entre les différentes autres variables sont établis à l'aide des corrélations de Pearson.

Les comparaisons intergroupes ainsi que les comparaisons interfactorielles du Pictorial Self-Concept Scale sont effectuées selon une analyse de variance à plusieurs niveaux.

Le lien entre les trois instruments de mesure de cette étude ainsi qu'entre les différentes variables est aussi mesuré à l'aide des corrélations de Pearson mais dans un deuxième temps à partir d'un échantillon restreint, les classes de deuxième et de troisième année seulement.

Afin d'examiner la structure des construits sous-jacents au test Pictorial Self-Concept Scale (PSCS), la méthode de l'analyse factorielle exploratoire est utilisée. Et en dernier lieu, une deuxième analyse factorielle, celle-ci confirmatoire, est faite toujours à partir du PSCS en utilisant quatre facteurs comme critère.

Comme dans le cas des études de corrélation citées précédemment, une analyse factorielle de type exploratoire est aussi effectuée à partir d'un échantillon restreint, soit celui de la deuxième et de la troisième année.

Toutes les analyses mentionnées précédemment sont complétées à l'aide du logiciel SPSS: Statistical Package for the Social Science (Nie et al., 1975).

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus à la suite des deux tests passés auprès des 119 élèves du primaire, le Pictorial Self-Concept Scale (PSCS) et le sociogramme, ainsi que le questionnaire passé auprès des six enseignantes se distribuent selon une courbe normale à l'exception des résultats obtenus à l'échelle école du PSCS. Des tests paramétriques seront donc utilisés afin de vérifier les différentes hypothèses de cette étude.

### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

La présente section se rapporte à l'hypothèse H1. Les distributions de fréquence de l'instrument mesurant l'estime de soi chez l'enfant, le PSCS, et le questionnaire aux enseignants suivent toutes deux une courbe normale. La moyenne pour la population entière au PSCS est de 13.72 avec un écart-type de 7.50. Pour ce qui est de l'instrument servant à mesurer l'évaluation de l'enseignant, la population entière obtient une moyenne de 24.44 avec un écart-type de 6.46.

Une table de moyennes est bâtie, pour chacun des deux instruments, en fonction du niveau scolaire des enfants et de leur sexe. Les différents résultats se retrouvent aux tableaux 2 et 3. Le tableau 2 est élaboré à partir de l'instrument Pictorial Self-concept Scale.

TABLEAU 2

Table des moyennes du questionnaire PSCS en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.

NIVEAU	SEXE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
1RE ANNÉE	G	9.02	7.86
	F	13.08	9.72
	T	10.94	8.92
2E ANNÉE	G	15.22	6.49
	F	14.90	7.77
	T	15.07	7.02
3E ANNÉE	G	15.38	5.11
	F	14.91	6.14
	T	15.11	5.65

G=garçons, F=filles, T=total

Le tableau suivant, le tableau 3, est construit selon les résultats obtenus à partir du questionnaire aux enseignants.

TABLEAU 3

Table des moyennes du questionnaire aux enseignants en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.

NIVEAU	SEXE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
1RE ANNÉE	G	22.35	7.82
	F	19.94	7.30
	T	21.21	7.57
2E ANNÉE	G	26.53	6.44
	F	25.18	5.93
	T	25.89	6.15
3E ANNÉE	G	26.94	3.46
	F	25.73	4.46
	T	26.26	4.05

On remarque que la moyenne des évaluations faites par les enseignantes augmente avec l'avancement du niveau scolaire de l'enfant. De plus, que ce soit en première, deuxième ou troisième année, l'évaluation de l'enseignante est légèrement plus élevée pour les garçons.

Les tests de corrélation de Pearson sont, dans un premier

temps, utilisés afin d'évaluer l'importance du lien entre les deux instruments de mesure, le PSCS et le questionnaire aux enseignants. Contrairement à ce qui avait été annoncé dans la première hypothèse, il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux instruments ( $r=.0295$ ). Ces résultats sont présentés au tableau 4.

Les résultats des classes de première année étant significativement différents des deux autres groupes (voir tableau 8). Dans un deuxième temps, une autre étude de corrélation de Pearson est faite mais cette fois-ci en ne tenant compte que des enfants de deuxième et troisième année. Cette analyse obtient des résultats légèrement plus positifs mais non suffisants pour que ceux-ci soient significatifs ( $r=-.0998$ ).

TABLEAU 4

Corrélation de Pearson entre l'âge, la popularité, l'estime de soi, l'évaluation des enseignants et les résultats scolaires

---

	AGE	RATIO	PSCS	ÉVALUATION ENSEIGNANTS	RÉSULTATS SCOLAIRES
AGE	-----				
1 RATIO	.0222	-----			
PSCS	.1121	.1275	-----		
ÉVALUATIONS ENSEIGNANTS	.3045**	-.3145**	.0295	-----	
RÉSULTATS SCOLAIRES	-.3012**	.2291*	.0221	-.5395**	-----

---

\* significatif <.05

\*\* significatif <.01

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LA POPULARITÉ

Cette deuxième partie évoque la deuxième hypothèse, H2. La distribution de fréquence de la population, mesuré à partir du

---

1. conférer p.63

sociogramme, suit une courbe normale. La moyenne de la population entière est de 4.673 avec un écart-type de 2.298. La table de moyenne pour l'indice de popularité suivant les différents niveaux et le sexe de l'enfant se trouve au tableau 5.

TABLEAU 5

Table de moyennes de l'indice de popularité en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant.

NIVEAU	SEXE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
1RE ANNÉE	G	4.27	2.36
	F	5.03	2.24
	T	4.63	2.31
2E ANNÉE	G	4.88	3.06
	F	4.28	1.58
	T	4.60	2.46
3E ANNÉE	G	4.60	2.30
	F	4.94	2.13
	T	4.79	2.18

Les différents tests sont calculés à partir d'un ratio afin



que le score brut de popularité ait la même valeur pour chaque enfant. Ainsi le ratio devient le nombre de points accumulés par l'enfant (NPE) avec les questions du sociogramme sur le nombre de points maximum (NPM) qu'il est possible d'accumuler dans sa classe et le tout est multiplié par 100 afin d'obtenir un pourcentage. Ce ratio pourrait s'exprimer par la formule suivante:

$$\text{ratio} = \frac{\text{NPE}}{\text{NPM}} \times 100$$

Les tests de corrélation de Pearson sont utilisés afin d'évaluer l'importance du lien entre les deux instruments de mesure, le PSCS et le sociogramme. Contrairement à ce qui avait été annoncé dans la deuxième hypothèse, aucune corrélation significative n'est retrouvée entre ces deux instruments ( $r=.1275$ ). Ces résultats sont présentés au tableau 4.

L'étude de corrélation de Pearson avec échantillon restreint de deuxième et troisième année seulement, donne elle-aussi des résultats non-significatifs ( $r=.0723$ ).

### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Cette section se rapporte à la troisième hypothèse, H3. La distribution de fréquences des résultats scolaires, calculés en faisant la moyenne des résultats de français et de mathématique, suit une courbe normale. La moyenne de la population entière est de 85.83 avec un écart-type de 7.44. Une table de moyennes est faite à partir des résultats scolaires, prenant en considération le niveau scolaire et le sexe de l'enfant. Ces différents résultats sont présentés au tableau 6. On remarque qu'à tous les niveaux, les filles obtiennent des moyennes supérieures à celles des garçons.

TABLEAU 6

Table de moyennes des résultats scolaires en fonction du niveau scolaire et du sexe de l'enfant

NIVEAU	SEXE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
1RE ANNÉE	G	86.43	6.18
	F	91.47	6.19
	T	88.82	6.61
2E ANNÉE	G	86.78	7.80
	F	88.17	4.47
	T	87.43	6.40
3E ANNÉE	G	80.97	8.15
	F	81.64	6.51
	T	81.35	7.18

Les tests de corrélation de Pearson sont utilisés afin d'évaluer l'importance de lien entre l'instrument de mesure qu'est le Pictorial Self-concept Scale et la variable résultats scolaires. Contrairement à ce qui avait été supposé dans la troisième hypothèse, il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux variables ( $r=.0221$ ). Ce résultat est présenté au

tableau 4.

Une deuxième étude de corrélation de Pearson, avec échantillon restreint, conclut aussi à un lien non-significatif entre ces deux variables ( $r=.1120$ ).

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET L'AGE

Cette section touche les hypothèses H4a, H4b, H4c et H4d. Une table de moyennes a été calculée en fonction des résultats au Pictorial Self-concept Scale, de la mesure d'estime de soi par l'enfant, ainsi que du niveau scolaire et du sexe de ce dernier. Ces résultats indiquent une augmentation de l'estime de soi en fonction du niveau scolaire de l'enfant, et également en fonction de l'âge. Cependant, cette augmentation n'est pas significative. L'hypothèse 4 est ainsi rejetée. Ces résultats sont présentés au tableau 7. La moyenne de la population entière est de 13.72 avec un écart-type de 7.50.

TABLEAU 7

Table de moyennes de l'estime de soi de l'enfant en fonction de son niveau scolaire et de son sexe

NIVEAU	SEXE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
1RE ANNÉE	G	9.02	7.86
	F	13.08	9.73
	T	10.99	8.92
2E ANNÉE	G	15.22	6.49
	F	14.90	7.77
	T	15.07	7.02
3E ANNÉE	G	15.38	5.11
	F	14.91	6.14
	T	15.11	5.65

Les tests de corrélation de Pearson sont utilisés afin d'évaluer le lien entre l'estime de soi telle que mesurée par le PSCS et l'âge ou encore le niveau scolaire de l'enfant. Les résultats démontrent qu'il existe une faible corrélation entre ces deux variables ( $r=.1121$ ) et que celle-ci n'est pas significative (voir tableau 4).

L'analyse de variance démontre cependant qu'il existe une différence significative entre les trois niveaux. Le niveau 1 est significativement différent du niveau 2 et du niveau 3. Ces résultats se retrouvent au tableau 8. Il devient donc intéressant de refaire une étude de corrélation de l'estime de soi en fonction de l'âge seulement à partir des élèves de deuxième et troisième année.

TABLEAU 8

Analyse de variance de l'estime de soi en fonction du niveau scolaire de l'enfant

	SOMME DES CARRÉS	MOYENNE DES CARRÉS	DL	F	p
INTER-GROUPE	437.45	218.72	2	4.10	.02
INTRA-GROUPE	5978.04	53.38	112		
TOTAL	6415.49		114		

La deuxième étude de corrélation de Pearson, avec échantillon restreint, arrive à la conclusion qu'il y a un lien négatif et non-significatif entre l'estime de soi des jeunes de deuxième et troisième année ( $r = -.0305$ ).

Les hypothèses concernant les différents facteurs du Pictorial Self-concept Scale ne seront pas abordées dans la section présentation des résultats. Cependant ces résultats seront présentés plus tard lorsqu'il sera question de la consistance interne du test PSCS.

### ANALYSE DES RÉSULTATS

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Tel que mentionné lors de la présentation des résultats, le Pictorial Self-Concept Scale et le questionnaire aux enseignants sont très faiblement corrélés l'un par rapport à l'autre.

Une première observation est que ces deux instruments de mesure obtiennent des résultats qui fluctuent de la même manière selon l'âge de l'enfant. Une augmentation est remarquée à mesure que le niveau scolaire de l'enfant augmente. Cependant, comparativement à l'augmentation plus importante entre la première et la deuxième année, celle entre la deuxième et la troisième année est beaucoup plus réduite. Dans le cas du Pictorial Self-Concept Scale et de l'âge, la corrélation est non-

significative ( $r=.1121$ ) alors qu'entre le questionnaire aux enseignants et l'âge, la corrélation est significative ( $r=.3045$ ,  $p<.01$ ).

Malgré ce point commun, une première interprétation de cette divergence au niveau des résultats, serait que les enfants et les enseignants n'ont pas les mêmes critères en ce qui a trait à l'estime de soi. Cette interprétation est réfutée par Carr et Kurtz (1991). Cette étude soutient que la perception de l'enseignant de l'estime de soi de ses élèves est corrélée de façon significative ( $p<.01$ ) avec l'évaluation que l'élève fait de sa propre estime de soi.

Une deuxième interprétation est la validité de l'instrument de mesure qu'est le questionnaire aux enseignants. Ce questionnaire a été bâti à l'aide de facteurs facilement observables par quelqu'un cotoyant fréquemment et connaissant bien la personne à évaluer (Piers, 1969). Les critères le composant touchent trois dimensions de l'estime de soi: la dimension sujet, la dimension pairs et la dimension école. Cependant, il n'y a pas eu de pré-test d'effectué.

Pour les enseignants, une estime de soi positive, de plus grandes habiletés et possibilités d'effort ainsi que de riches connaissances au niveau de la métacognition sont liées à de hauts résultats scolaires (Carr et Kurtz, 1991). On est donc en mesure



de s'attendre à ce qu'il y ait une corrélation entre ces deux variables, ce qui est effectivement le cas. L'étude de corrélation de Pearson démontre qu'il existe un lien significatif et négatif entre les résultats scolaires de l'enfant et l'évaluation de ce dernier par son enseignant ( $r = -.5395$ ,  $p < .01$ ). Des résultats similaires sont aussi trouvés lorsqu'un échantillon plus restreint, deuxième et troisième année seulement, est utilisé ( $r = -.4979$ ,  $p < .01$ ).

On remarque donc que des résultats scolaires élevés chez l'enfant sont très fortement liés à un score bas pour ce qui est de l'évaluation de l'enseignant. Un score bas, par exemple 1, représente pour l'enseignant le premier rang en ce qui a trait à une estime de soi élevée. Un score bas étant synonyme d'une estime de soi élevée chez l'enfant, on peut dire que des résultats scolaires élevés et l'estime de soi abondent dans le même sens.

Toujours dans le but de montrer l'adéquacité de l'instrument de mesure qu'est le questionnaire aux enseignants, une étude de corrélation est faite à partir de ce dernier et du sociogramme. Le questionnaire aux enseignants étant une mesure de l'estime de soi de l'enfant, il devrait y avoir un lien significatif avec la popularité qui est mesurée à partir du sociogramme (Kalliopuska et Laitinen, 1991).

Dans ce sens, l'étude de corrélation de Pearson démontre qu'il y a un lien significatif et négatif entre la popularité de l'enfant mesurée par le sociogramme et l'estime de soi de l'enfant mesurée par le questionnaire aux enseignants ( $r = -.3145$ ,  $p < .01$ ). Un score bas étant associé à une estime de soi élevée, selon l'évaluation de l'enseignant, il convient de dire qu'il existe un lien significatif et positif entre les deux instruments de mesure.

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LA POPULARITÉ

De façon similaire à la première hypothèse, le Pictorial Self-concept Scale et la cote de popularité obtenue à partir du sociogramme sont très faiblement liés l'un par rapport à l'autre, et ce en tenant comme référence les résultats présentés dans la section précédente. Cette étude à partir de corrélations de Pearson est basée sur la théorie voulant que la solitude soit liée à une estime de soi négative et donc par la fait même que la popularité soit liée à une estime de soi élevée (Kalliopuska et Laitinen, 1991). Ces deux instruments de mesure devrait donc, comparativement aux résultats obtenus, abonder dans le même sens.

A partir du moment où une estime de soi élevée et des résultats scolaires élevés sont liés (Carr et Kurtz, 1991) ainsi qu'une estime de soi élevée et la popularité (Kalliopuska et Laitinen, 1991), on serait en droit de s'attendre à ce que des résultats scolaires élevés soient en relation avec la popularité. Les résultats obtenus lors de cette étude arrivent effectivement à cette conclusion. Une étude de corrélation de Pearson permet de démontrer qu'il existe un lien significatif et positif entre la variable résultats scolaires et la cote de popularité obtenue à partir du sociogramme ( $r=.2291$ ,  $p<.05$ ).

Une autre étude faite à partir de la corrélation de Pearson tenant compte d'un échantillon restreint, excluant la participation de la première année, indique elle aussi un lien positif entre ces deux variables. Cependant ces résultats sont non-significatifs ( $r=.1772$ ).

Tel que mentionné lors de l'interprétation de l'hypothèse précédente, une corrélation de Pearson a aussi démontré qu'il existe un lien significatif et négatif entre le questionnaire aux enseignants et la cote de popularité de l'enfant au sociogramme ( $r=-.3145$ ,  $p<.01$ ).

On peut donc supposer que le questionnaire aux enseignants ainsi que le sociogramme, puisqu'allant dans le même sens que la théorie annoncée précédemment, sont tous deux des instruments de

mesure adéquats et valides, bien que ce dernier aspect n'ait pas été mesuré statistiquement lors de cette recherche.

## LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Toujours tel que mentionné dans la présentation des résultats, le Pictorial Self-Concept Scale et les résultats scolaires de l'enfant obtiennent un indice de corrélation de Pearson positif mais non-significatif. Ces résultats sont à l'opposé de la théorie avancée jusqu'à maintenant qui suggère qu'une estime de soi élevée et des résultats scolaires élevés sont deux variables fortement liées entre elles (Lawrence, 1988).

Encore une fois, la variable résultats scolaires obtient des résultats très différents avec les deux autres instruments de mesure utilisés dans cette recherche, le questionnaire aux enseignants et le sociogramme. En effet, une étude de corrélation de Pearson entre les résultats scolaires de l'enfant et sa cote de popularité au sociogramme permet de démontrer la relation positive et significative qui existe entre ces deux variables ( $r=.2291$ ,  $p<.05$ ). De façon similaire, des corrélations de Pearson entre les résultats scolaires de l'enfant et le questionnaire aux enseignants permet, encore une fois, de prouver

le lien significatif et négatif qui est présent entre ces deux variables ( $r = -.5395$ ,  $p < .01$ ).

Ces deux corrélations significatives viennent donc, encore une fois, corroborer le lien qui existe entre les deux instruments de mesure que sont le questionnaire aux enseignants et le sociogramme. On peut donc dire qu'il y a un lien significatif entre l'estime de soi telle qu'évaluée par l'enseignante et la popularité telle qu'évaluée par les pairs.

D'autres chercheurs soutiennent cependant que ce n'est pas vraiment l'estime de soi globale qui est liée significativement aux résultats scolaires de l'enfant mais bien la dimension scolaire de l'estime de soi (Lyon et Mc Donald, 1990). Des corrélations de Pearson faites à partir du facteur école du PSCS et des résultats scolaires de l'enfant arrivent aussi à des résultats non-significatifs ( $r = -.0482$ ).

#### LIEN ENTRE L'ESTIME DE SOI ET L'AGE

Tout comme pour les trois sections antérieures, il est démontré que l'estime de soi et l'âge sont très faiblement liés entre eux ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse qui avait été

proposée. En général, les écrits démontrent qu'il existe une augmentation de l'estime de soi dans les premières années du primaire (Héroux, 1982).

Un autre instrument servant à mesurer l'estime de soi de l'enfant, le questionnaire aux enseignants, est mis en relation avec l'âge de l'enfant ou encore son niveau scolaire. Une corrélation de Pearson a démontré qu'il existe un lien significatif et positif entre ces deux variables ( $r=.3045$ ,  $p<.01$ ). Encore une fois, le questionnaire aux enseignants suit les prédictions faites par la théorie alors que l'instrument de mesure centrale, le Pictorial Self-concept Scale arrive à des résultats non-concluants (Héroux, 1982; Jensen, 1983).

Ce dernier énoncé débouche directement sur la validité du test Pictorial Self-concept Scale. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer le fait qu'aucune des corrélations de Pearson impliquant le PSCS n'est significative. Il y a bien entendu la validité de l'instrument lui-même. La corrélation avec le test Piers-Harris Children Self-Concept Scale est de 0,42 ( $n=63$ ,  $p<.01$ ) ce qui est faible. De plus, la signification de certaines cartes est ambiguë pour plusieurs enfants. Comme par exemple, la carte 8 où l'on voit l'enfant habillé en clown. L'enfant ne comprend pas si la carte signifie qu'il aime se déguiser ou encore qu'il est drôle et amusant. Plusieurs cartes questionnent ainsi l'enfant: les cartes 7, 8, 11, 23.

Une deuxième explication est le fait que la passation du test se soit faite en groupe pour les trois niveaux. Il est possible, vu la très grande différence des résultats de la première année, que ces derniers soient trop jeunes pour vraiment comprendre les rudiments d'un tel test passé collectivement. Une expérimentation individuelle aurait peut-être donné des résultats plus concluants ou du moins similaires à ceux des deux autres niveaux, soit la deuxième et la troisième année.

Les résultats obtenus peuvent amener à douter de la pertinence du Pictorial Self-Concept Scale auprès d'une population québécoise. Les moyennes obtenues par l'échantillon diffèrent de celles suggérées par le corrigé américain. Ce dernier classait les résultats en trois groupes; une estime de soi basse: de -40 à 15, une estime de soi moyenne: de 16 à 24, et une estime de soi élevée: de 25 à 75. Dans la présente recherche, selon ces derniers critères, la majorité des enfants se retrouvent avec une estime de soi basse et moyenne. Quelques rares enfants atteignent avec difficulté la cap inférieur d'une estime de soi élevée. Il semblerait donc que cette échelle de classification soit trop rigoureuse ou encore que la majorité de l'échantillon ait une estime de soi basse ou moyenne, ce qui est peu probable. La présentation des résultats aux enseignants n'a donc pas tenu compte de cette échelle de classification américaine mais plutôt d'une comparaison de résultats intra-groupe à partir de la moyenne de chacune des classes.

Un calcul de consistance interne du Pictorial Self-Concept Scale obtient pour l'échelle totale du test un alpha de .86. Le facteur sujet obtient un alpha de .73, le facteur pairs un alpha de .29, le facteur école un alpha de .69 et le facteur parents un alpha de .76. Dans l'ensemble du test, l'homogénéité des facteurs entre eux est bonne. Cependant, individuellement celle du facteur «pairs» est très faible.

Ceci amène donc à parler des trois dernières hypothèses soit H4b, H4c et H4d. La première, l'hypothèse H4b, suggère qu'il y a un lien significatif et positif entre le facteur sujet du PSCS et l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant. Une corrélation de Pearson entre ces deux variables arrive à la conclusion qu'il existe un faible lien positif mais non-significatif ( $r=.0080$ ).

Dans le cas du facteur pairs, une hypothèse semblable est formulée. Il devrait donc y avoir un lien significatif et positif entre ce facteur et l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant. Une corrélation de Pearson démontre que ce lien est faible et non-significatif ( $r=.1582$ ). Cependant, ce dernier résultat peut être mis en doute suite à la très faible consistance interne de ce facteur ( $\alpha=.29$ ).

Et finalement le dernier facteur étudié, le facteur école, devrait aussi aller dans le même sens selon l'hypothèse H4d. Une corrélation de Pearson démontre qu'il existe, contrairement aux



deux dernières hypothèses, un lien significatif et positif entre le facteur école et l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant ( $r=.3166$ ,  $p<.01$ ).

A la lumière de la précédente argumentation, il semble donc que la valeur du test Pictorial Self-Concept Scale soit sérieusement mise en doute du moins auprès d'une population québécoise de premier cycle du primaire. Nous nous retrouvons donc avec le dilemme de n'avoir que des tests mesurant l'estime de soi qui nécessitent la lecture.

## CONCLUSION

Des études récentes, celle de Marsh, Smith, Barnes et Butler (1983) ainsi que celle de Carr et Kurtz (1991), arrivent à la conclusion que la perception par l'enseignant de l'estime de soi de ses élèves est corrélée de façon significative ( $p < .01$ ) avec l'évaluation que l'élève fait de son estime de soi. Ces deux mesures de l'estime de soi de l'enfant sont obtenues, dans le cas de l'enseignant par le questionnaire aux enseignants et dans le cas de l'enfant par le Pictorial Self-Concept Scale.

Un deuxième facteur étudié est celui de la popularité mesurée à partir de la perception des pairs en se servant des questions posées à l'enfant pour établir un sociogramme. Une étude de Kalliopuska et Laitinen (1991) conclut que la solitude, vue comme la conséquence d'une popularité faible ou absente, est reliée à une estime de soi plus négative, à une adaptation plus pauvre et à un plus grand repli sur soi.

Les résultats scolaires, le troisième facteur étudié, sont très liés à l'estime de soi chez l'enfant. Mills (1984) conclut qu'il y a un lien significatif entre l'estime de soi élevée chez l'enfant et le succès dans ses performances académiques. Elle voit même un lien positif avec la préparation au monde scolaire. Bohrnstedt et Felson (1983) ainsi que Lawrence (1988) voit l'enfant possédant une estime de soi positive comme étant généralement confiant dans des situations sociales et scolaires.

L'âge de l'enfant jouerait aussi un rôle sur le niveau d'estime de soi de l'enfant. Pour Héroux (1982) et pour Jensen (1983), il y aurait une petite différenciation de l'estime de soi par rapport à l'âge. Héroux va même jusqu'à préciser qu'il y a augmentation au cours des trois premières années scolaires du primaire. La variation serait plus marquée entre cinq et sept ans qu'entre sept et huit ans.

Et finalement la dernière variable, le sexe de l'enfant, ne semble pas avoir de lien significatif avec l'estime de soi, du moins dans les recherches effectuées avant 1990 (Jensen, 1983; Mills, 1984; Pope, McHale et Craighead, 1988). Les études plus récentes de Pallas et al. (1990) et de Skaalvik (1990) semblent voir un lien entre ces deux variables.

Avec l'intention d'apporter un éclairage sur les facteurs ayant un lien avec l'estime de soi, cette recherche a repris chacun des facteurs mentionnés ci-dessus. L'objectif étant de démontrer ce qui suit: l'estime de soi chez l'enfant est associée à la perception de l'enseignant, à la perception des pairs, aux résultats scolaires, à l'âge et au sexe de l'enfant.

Les résultats obtenus à partir de l'échantillon des enfants du premier cycle du primaire indiquent que, pour ce qui est de la mesure d'estime de soi par l'enfant, le Pictorial Self-Concept

Scale, aucune corrélation avec les variables de cette étude n'est significative. Chacune des hypothèses se trouve donc rejetée.

Cependant, des corrélations entre les questionnaires aux enseignants et les variables étudiées sont significatives. Une première étude statistique entre le questionnaire aux enseignants et l'âge de l'enfant est significative ( $p < .01$ ). Il semble que l'évaluation de l'estime de soi de l'enfant par l'enseignant diminue avec l'âge.

Il y aurait aussi un lien significatif positif entre l'évaluation de l'enseignant et la popularité de l'enfant ( $p < .01$ ) et entre l'évaluation de l'enseignant et les résultats scolaires ( $p < .01$ ).

Toujours en ce qui a trait aux corrélations, il y a un lien significatif négatif entre les résultats scolaires et l'âge de l'enfant ( $p < .01$ ). Et pour terminer, il y a un lien significatif positif entre les résultats scolaires et la popularité de l'enfant ( $p < .05$ ).

On peut donc voir que les hypothèses s'avèrent fondées à partir du moment où l'instrument de référence pour mesurer l'estime de soi de l'enfant n'est plus le Pictorial Self-concept Scale mais plutôt le questionnaire aux enseignants ou encore les questions posées à l'enfant.

Devant cette évidence, il devient important de souligner la faiblesse de l'instrument de mesure qu'est le Pictorial Self-Concept Scale. Du moins sa pertinence auprès d'une population québécoise d'enfants du primaire est sérieusement mise en doute.

Avant de terminer, il est intéressant de s'arrêter sur la contribution de cette étude à l'ensemble de la recherche concernant l'estime de soi chez l'enfant. Les différents facteurs, facilement observables, pourraient être utilisés à titre de prévention afin d'identifier les groupes à risque de la clientèle du premier cycle du primaire. Il deviendrait ainsi possible d'identifier des carences au niveau de l'estime de soi chez l'enfant qui commence à peine sa scolarité.

Appendice A

RÉSULTATS BRUTS INDIVIDUELS

Tableau 9

Résultats de chacun des sujets aux instruments d'évaluation

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLEA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
001	86.0	11.5	59	21
002	88.0	1.6	87	24
003	87.5	16.7	56	11
004	97.5	25.3	123	28
005	88.5	14.5	40	25
006	86.0	16.0	39	31
007	97.5	17.1	71	11
008	96.0	8.1	42	11
009	83.5	5.4	33	25
010	70.5	11.9	36	26
011	96.0	21.0	48	28
012	92.5	21.6	35	28
013	90.0	14.8	95	14
014	97.5	14.4	83	16
015	96.5	18.8	66	11
016	82.5	1.0	36	33
017	84.0	7.1	65	23
018	92.5	3.4	56	19
019	88.0	13.8	40	21
020	88.0	7.1	57	37



Tableau 9

(suite)

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLEA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
021	88.0	7.1	29	25
022	89.0	3.5	49	15
023	78.5	0.1	70	35
024	94.0	18.2	108	12
025	91.5	22.8	50	13
026	97.5	-2.9	68	11
027	88.5	-4.7	32	17
028	74.5	21.7	31	27
029	82.5	25.5	62	20
030		3.4	85	24
031	92.0	9.4	129	11
032	94.5	26.0	55	14
033	89.5	-1.0	31	19
034	90.0	5.1	12	23
035	98.5	4.5	44	16
036	77.5	11.5	17	22
037	84.0	10.2	21	26
038	87.0	15.8	47	34
039	89.5	-8.8	41	23
040	91.5	13.7	31	25
041	91.0	15.6	156	23

Tableau 9

(suite)

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLEA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
042	83.0	19.7	11	30
043	92.0	11.0	68	25
044	85.5	22.3	71	31
045	99.0	16.9	89	21
046	87.5	21.1	28	28
047	87.5	17.4	59	23
048	82.5	8.3	65	25
049	93.5	11.7	121	19
050	98.0	17.6	72	18
051	92.0	17.9	45	21
052	88.0	-4.9	78	
053	89.0	22.3	39	29
054	89.0	3.0	25	
055		16.3	36	25
056	93.5	15.7	42	21
057	93.0	23.2	61	21
058	72.5	11.5	10	35
059	82.5	0.6	41	37
060	77.5	17.1	30	35
061	80.5	12.2	77	25
062	72.5	25.6	76	35

Tableau 9

(suite)

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLÉA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
063	90.5	2.9	83	13
064	87.5	17.4	65	29
065	90.0	19.7	39	29
066	89.5	19.8	8	24
067	87.5	20.6	80	21
068	87.5	21.1	32	22
069	89.5	18.1	57	19
070	86.5	17.6	69	19
071	89.0	14.7	57	21
072	93.5	26.8	23	31
073	95.0	14.6	49	21
074	84.5	6.3	35	22
075	81.0	11.1	60	34
076	73.0	15.1	62	38
077	93.0	5.3	40	34
078		25.0	44	38
079	84.0	21.4	42	31
080	81.0	11.1	64	27
081	93.5	12.8	64	20
082	88.0	18.6	100	22
083	84.0	5.4	75	26

Tableau 9

(suite)

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLEA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
084	73.5	15.8	72	23
085	80.0	8.6	7	32
086	86.5	15.1	56	24
087	73.5	4.9	38	30
088	89.0	20.0	101	24
089	93.5	19.3	91	21
090	85.5	10.2	100	25
091	87.5	14.9	51	28
092	81.5	18.0	69	28
093	78.5	11.9	5	32
094	92.0	24.7	100	26
095	80.0	20.3	70	20
096	88.0	16.5	31	27
097	84.5	17.7	36	26
098	92.5	3.0	65	26
099	81.5	19.8	61	20
100	76.5	6.1	4	22
101	79.5	17.8	31	32
102	76.5	16.5	60	22
103	78.5	14.1	80	26
104	91.0	23.3	51	23

Tableau 9

(suite)

SUJETS	RÉSULTATS SCOLAIRES	BOLEA	SOCIOGRAMME	EVALUATION ENSEIGNANTS
105	75.0	11.1	43	37
106	80.0	22.0	46	33
107	75.0	22.9	74	28
108	60.5	6.8	66	30
109	85.5	20.8	96	20
110	78.0	15.3	7	25
111	84.0	19.0	78	22
112	74.0	18.4	57	25
113	82.0	18.8	36	29
114	82.5	6.7	63	32
115	68.0	18.7	75	28
116	74.0	17.4	34	30
117	59.5	22.1	26	31
118	83.5	14.8	42	28
119	74.5	6.6	52	28

Résultats scolaires: /100

Boléa: -75 à 75

Sociogramme: classe 1A= /475

classe 1B= /450

classe 2A= /475

classe 2B= /475

classe 3A= /500

classe 3B= /450

Évaluation enseignants: /50

## Appendice B

### QUESTIONS POSÉES A L'ENFANT POUR LE SOCIOGRAMME

## QUESTIONS POSÉES A L'ENFANT

1. Tu as une activité de prévue et tu dois prendre l'autobus.  
Avec quel ami choisirais-tu de te placer? Nommes-en  
seulement un ou une.
2. Tu dois te mettre en équipe de deux pour faire un travail.  
Avec qui choisis-tu de te placer? Nommes seulement une  
personne.
3. Pour revenir de la récréation, ton professeur te fait mettre  
en rang deux par deux. Avec qui aimerais-tu être?
4. Tu es nommé responsable de ta classe et tu dois choisir une  
ou un ami pour t'aider. Qui choisiras-tu?

## Feuille réponse

Nom: \_\_\_\_\_

Question 1.

---

---

---

---

Question 2.

---

---

---

---

Question 3.

---

---

---

---

Question 4.

---

---

---

---



Appendice C

QUESTIONNAIRE A L'ENSEIGNANT

## QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

ENCERCLEZ LA BONNE RÉPONSE

1. TOUJOURS
2. PRESQUE TOUJOURS
3. MOYENNEMENT
4. RAREMENT
5. JAMAIS

NOM DE L'ENFANT: \_\_\_\_\_

DATE DE NAISSANCE: \_\_\_\_\_

RANG FAMILIAL: \_\_\_\_\_

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Cet enfant est généralement satisfait de lui     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Cet enfant a de la facilité à se faire des amis  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cet enfant est indépendant                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cet enfant montre du leadership                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cet enfant est populaire                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cet enfant est gai et enthousiaste               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cet enfant est capable d'exprimer ses émotions   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cet enfant montre peu d'anxiété                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cet enfant a une image positive de son corps     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cet enfant a de bonnes relations avec ses pairs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Appendice D

LETTRE AUX PARENTS

Trois-Rivières, le 27 mars 1992

Chers parents,

La présente missive est pour vous informer d'un projet de recherche qui sera entrepris par moi-même à l'école Chabot et ce dans le cadre de ma recherche de maîtrise en Psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les autorités de l'école m'ont déjà donné leur appui et les classes de première, deuxième et troisième année ont été choisies pour mener à bien ce projet. Chacun des enfants de ces niveaux sera impliqué dans cette étude.

Cette recherche a comme but principal l'étude du développement affectif chez l'enfant du premier cycle du primaire, soit de six à huit ans. Cette étude consiste en deux courtes épreuves passées en groupe sur les heures de classe. La durée prévue est d'une heure maximum. La première épreuve consiste en une classification d'images. Chacun des enfants a sa propre série d'images. La deuxième épreuve consiste à répondre à quatre petites questions afin d'évaluer le réseau social de l'enfant dans la classe. Cette recherche nécessite aussi une autorisation de votre part afin que me soit remis une copie du dernier bulletin de votre enfant.

La participation de votre enfant me serait très précieuse pour la réussite de cette recherche. Un aperçu des résultats de votre enfant pourra vous être divulgué si vous en manifestez le désir. Les résultats seront aussi transmis aux professeurs impliqués dans cette recherche. Il est cependant bien entendu que la confidentialité sera respectée et que les différents résultats obtenus ne seront utilisés que pour les fins de cette recherche.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration

Directeur de recherche

Christine Bérubé, étudiante

Détacher suivant le pointillé et retourner dans la classe par votre enfant au plus tôt. Merci!

Je soussigné, consens à ce que mon enfant

classe \_\_\_\_\_

participe à la recherche de Mme Christine Bérubé et qu'une copie de ses résultats académiques lui soit remise.

Signature d'un ou des parents

Date

Appendice E

LE PICTORIAL SELF-CONCEPT SCALE

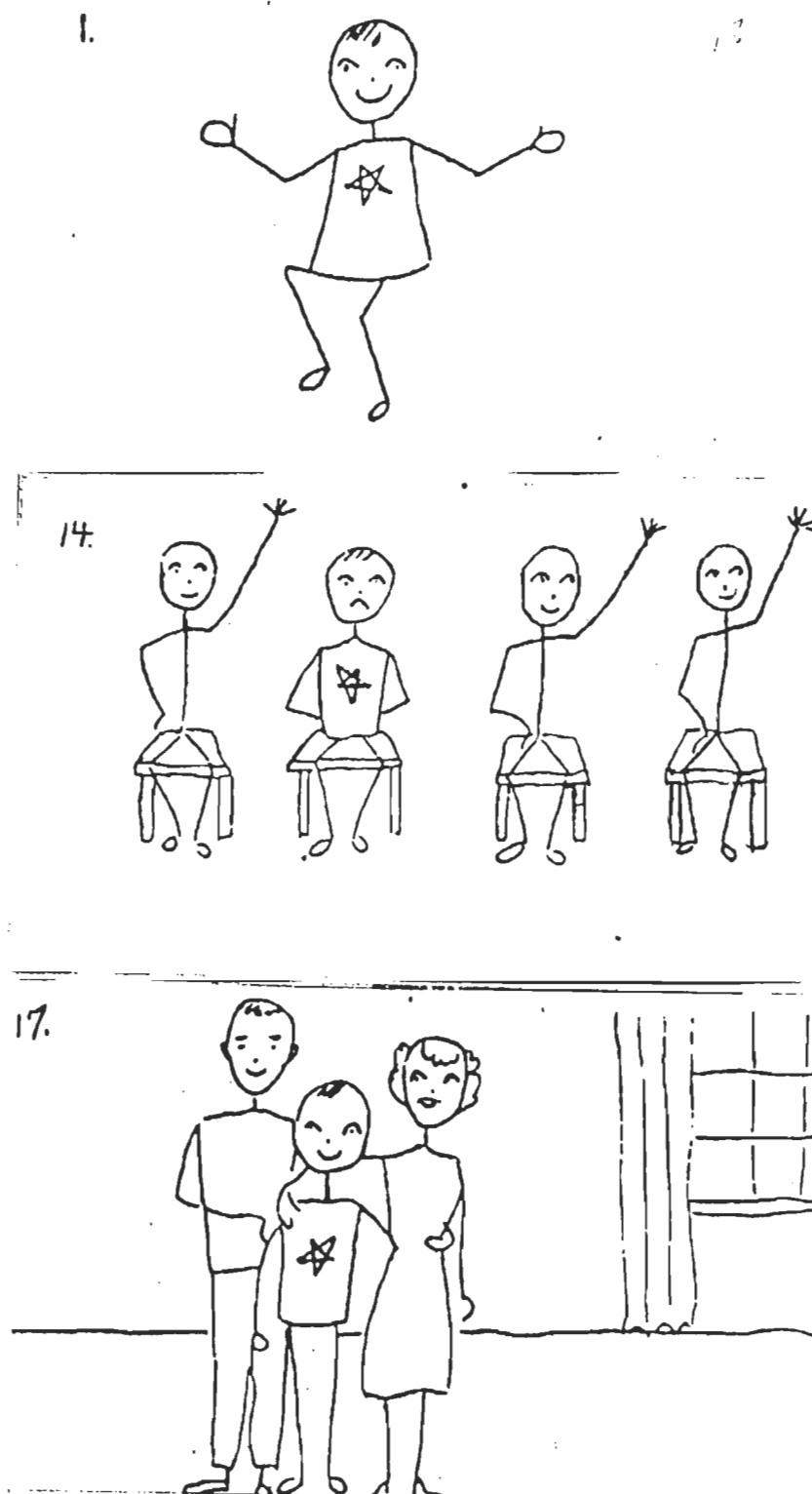


Fig. 4 - Exemples de cartes du test d'estime de soi, le Pictorial Self-Concept Scale (sujets masculins)

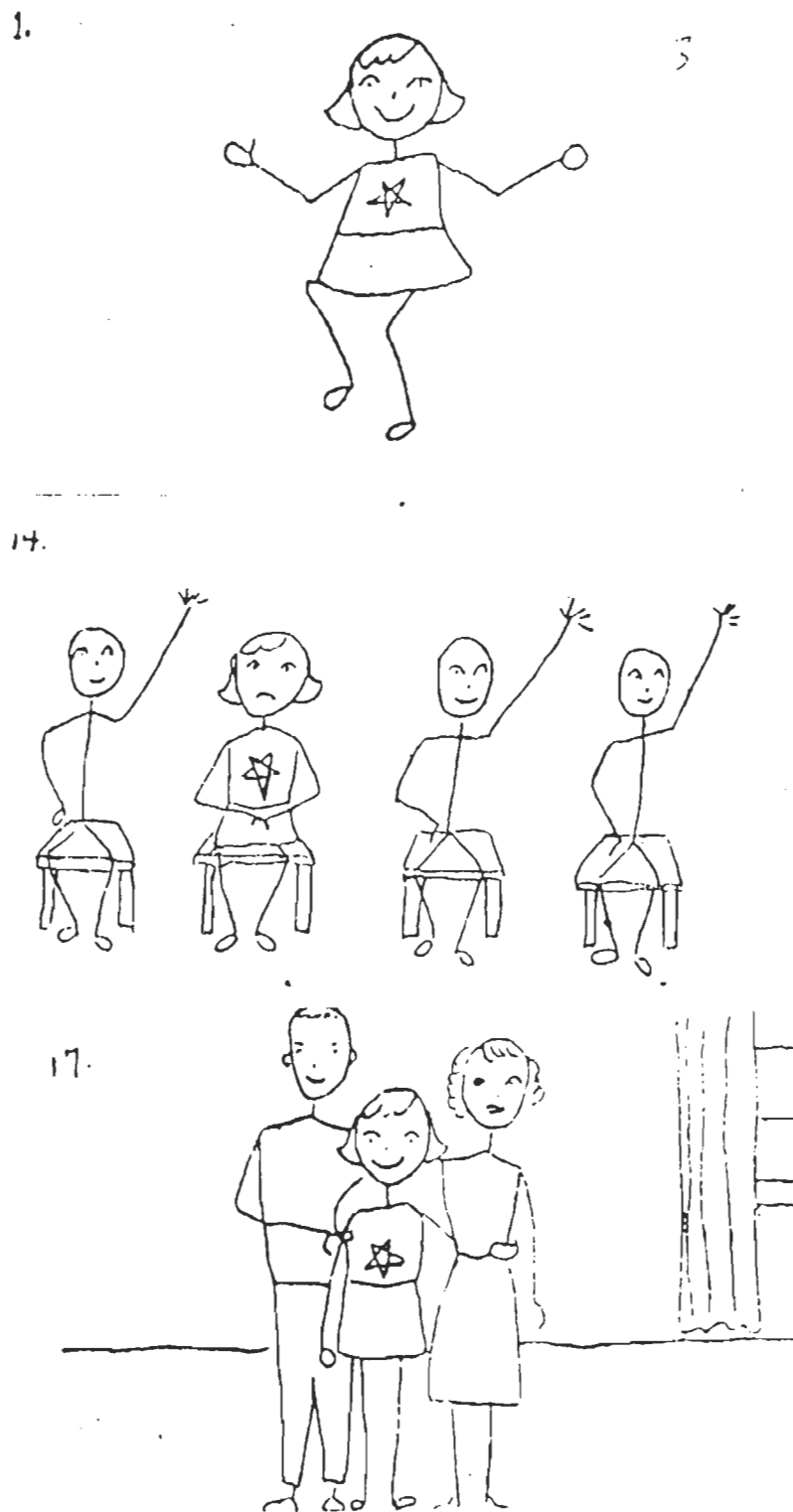


Fig. 5 - Exemples de cartes du test d'estime de soi, le Pictorial Self-Concept Scale (sujets féminins)

Appendice F

CONSIGNES DONNÉES A L'ENFANT



Consignes données à l'enfant

"Bonjour tout le monde, mon nom est \_\_\_\_\_.  
Aujourd'hui nous allons faire une activité qui n'est pas un test pour l'école mais plutôt une activité ou un jeu. Avant de commencer j'aurais besoin de cinq amis pour m'aider". (Demander à trois enfants de distribuer les trois feuilles colorées, un enfant qui passe les cartes pour les garçons et un autre qui distribue les cartes pour les filles.)

"Est-ce que chacun a une grosse feuille de papier rose, une moyenne feuille de papier jaune et une petite feuille de papier bleu? Est-ce que chacun a un paquet de cartes?"

"Mets ta grosse feuille de papier rose sur un côté de ton bureau, la moyenne feuille de papier jaune au milieu et la petite feuille de papier bleu sur l'autre côté de ton bureau." (Montrer en plaçant les feuilles sur le tableau.)

"Maintenant c'est ici que le jeu commence. Vous avez chacun un paquet d'images. Dans chaque image il y a un garçon ou une fille avec une étoile sur son chandail ou sa robe."

"Est-ce que vous voyez l'enfant avec une étoile sur son

chandail ou sur sa robe dans la première image?"

"Comme ça tu as à chercher l'enfant qui a l'étoile sur son chandail ou sur sa robe. Il y a des fois où il y aura des images avec plus qu'un enfant. Lequel enfant devras-tu regarder?"  
(Réponse: l'enfant avec une étoile)

"Si tu penses que le garçon ou la fille avec l'étoile est comme toi, mets l'image sur la grosse feuille de papier rose".  
(Pointer la feuille sur le tableau)

"La grosse feuille de papier rose est pour les images qui sont comme toi".

"Si tu penses que le garçon ou la fille avec l'étoile est parfois, de temps en temps comme toi, mets l'image sur la moyenne feuille de papier jaune. La moyenne feuille de papier jaune est pour les images qui sont quelquesfois comme toi".

"Si tu penses que le garçon ou la fille avec l'étoile n'est pas du tout comme toi, mets l'image sur la petite feuille bleue. La petite feuille de papier bleu est pour les images qui ne sont pas du tout comme toi".

"Si l'image de l'enfant avec l'étoile est comme toi, où vas-tu mettre l'image?" (Réponse: sur la grande feuille rose)

"Si l'image de l'enfant est de temps en temps comme toi, où vas-tu mettre l'image?" (Réponse: sur la moyenne feuille jaune)

"Si l'image de l'enfant avec l'étoile n'est pas du tout comme toi, où mettras-tu l'image?" (Réponse: sur la petite feuille bleue)

"Est-ce que tu comprends bien ce que tu as à faire? Quand tu as une question lève la main et j'irai t'aider. Rappelle-toi que tu es la seule personne à choisir où tu vas mettre les images. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est ton choix qui est le bon. Quand tu as fini, laisse les images sur les feuilles de papier, lève la main et je vais venir te voir quand j'aurai le temps". (Des activités sont proposées à l'enfant qui termine avant les autres. Les cartes de chacun des enfant sont ramassées par l'expérimentateur)

### Remerciements

L'auteure de cette recherche tient à exprimer sa très grande reconnaissance à son directeur de recherche, Monsieur Bertrand Roy, professeur au département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières. Sa grande disponibilité, ses conseils avisés et ses qualités humaines ont grandement aidé à l'accouchement de cette démarche scientifique.

L'auteure tient aussi à souligner l'aide très précieuse de Monsieur Germain Couture du Groupe de Recherche En Développement de l'Enfance (GREDE) pour ce qui a trait à la partie des analyses statistiques.

Il est aussi très important de souligner la collaboration des enseignants, de la direction et du personnel de l'école Chabot de Charlesbourg.

Et finalement, l'auteure tient à remercier tout ceux qui, au cours de cette démarche, ont apporté un support et des encouragements constants.

## RÉFÉRENCES

- BOHRNSTEDT, G.W., FELSON, R.B. (1983). Explaining the relations among children's actual and perceived performances and self-esteem: A comparison of several causal models. Journal of personality and social psychology, 45, no. 1, 43-56.
- BOLÉA, A.S., FELKER, D.W., BARNES, M.D. (1971). A pictorial self-concept scale for children in K-4. Journal of educational measurement, 8, no. 3, 223-224.
- BURNS, R.B. (1979). The self-concept. New-York: Longman Group.
- BURNS, R.B. (1982). Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BUTLER, R. (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. Child development, 61, 201-210.
- CARR, M., KURTZ, B.E. (1991). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. British journal of educational psychology, 61, 197-206.
- CATTEL, R.B., SEALY, A.P., SWEENY, A.B. (1966). What can personality and motivation source trait measurement add to the prediction of school achievement? British journal of educational psychology, 36, 280-295.

- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- COOPERSMITH, S., WILLIAMS (1970). dans H.W. Marsh, I.D. Smith, J. Barnes et S. Butler (1983), Self-concept: reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of change. Journal of educational psychology, 75, 772-790.
- DESROSIERS, B. (1968). The relationship between perceptual impairment and self-concept. dans A.S. Boléa, D.W. Felker et M.D. Barnes (1971), A pictorial self-concept scale for children in K-4. Journal of educational measurement, vol. 8(3), 223-224.
- DIXON, J.C. (1957). Development of self-recognition. Journal of genetic psychology, 91, 251-256.
- EDEBURN, R., LANDRY, S. (1974). Self-concepts of students and a significant other, the teacher. Psychological Reports, 35, 505-506.
- GORDON, C. (1968). Self-conceptions: configurations of content. dans C. Gordon et K.J. Gergen (Ed.), The self in social interaction, Vol.I, Classic and contemporary perspectives, New-York: Wiley.

- GURNEY, P.W. (1988). Self-esteem in children with special educational needs. London: Routledge.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspective on the self-system, dans P.H. Mussen (ed.). Handbook of child psychology (4e ed.), vol. IV, socialization, personality and social development. New-York: Wiley.
- HARTER, S., PIKE, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Child development, 55, 1969-1982.
- HÉROUX, L. (1982). Le développement du concept de soi chez l'enfant de 5 à 8 ans. Thèse de maîtrise inédite. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- HOROWITZ, D.G. (1962). The relationship of anxiety, self-concept and sociometric status among fourth, fifth and sixth grade children. Journal of abnormal and social psychology, 65.
- JENSEN, M.A. (1983). Self-concept and its relation to age, family structure and gender in head start children. The journal of psychology, 113, 89-94.



- JONES, W.H., FREEMAN, J.E., GOSWICK, R.A. (1981). The persistence of loneliness: self and other determinants. Journal of personality, 49, 27-48.
- KALLIOPUSKA, M., LAITINEN, M. (1991). Loneliness related to self-concept. Psychological reports, 69, 27-34.
- KRYMKO-BLETON, I. (1984). Le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescent. Québec: Gaétan Morin éditeur.
- LAROUSSE (1991). Grand dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse.
- LAWRENCE, D. (1988). Enhancing self-esteem in the classroom. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- L'ÉCUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: théorie et recherches. Sherbrooke: Éditions Naaman.
- L'ÉCUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses universitaires de France.
- LEVITON, C. (1975). dans R.B. Burns (1982). Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.

LIVESLEY, W.J., BROMLEY, D.B. (1973). dans R.B. Burns (1982).

Self-concept development and education. London: Holt,  
Rinehart and Winston.

LYON, M.A., Mc DONALD, N.T. (1990). Academic self-concept as a  
predictor of achievement for a sample of elementary school  
students. Psychological reports, 66, 1135-1142.

MACCOBY, E.E., JACKLIN, C.N. (1974). The psychology of sex  
differences. Stanford: Standord university press.

MAROLDO, G.K. (1981). Shyness and loneliness among college men  
and women. Psychological reports, 48, 885-886.

MARSH, H.W., CRAVEN, R.G., DEBUS, R. (1991). Self-concepts of  
young children 5 to 8 years: measurement and multidimensional  
structure. Journal of educational psychology, vol. 83, no. 3,  
377-392.

MARSH, H.W., SMITH, I.D., BARNES, J., BUTLER, S. (1983). Self-  
concept: reliability, stability, dimentionalitiy, validity,  
and the measurement of change. Journal of educational  
psychology, 75, 772-790.

- MILLS, B.C. (1984). An investigation of the relationship of the self-concept and young children's readiness for school. Early child development and care, 14, 177-188.
- NIE, N.H., et al. (1975). SPSS: Statistical Package for the Social Sciences. New-York: Mc Graw Hill.
- PALLAS, A.M., ENTWISLE, D.R. ALEXANDER, K.L., WEINSTEIN, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. Social psychology quarterly, vol. 53, no. 4, 302-315.
- PERKINS, H.V. (1958). Teachers' and peers' perceptions of children's self-concepts. Child development, 29, 2, 203-220.
- PIERS, E.V. (1969). Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Nashville: Conselor Recordings and Tests.
- POPE, A.W., Mc HALE, S.M., CRAIGHEAD, W.E. (1988). Self-esteem enhancement with children and adolescents. New-York: Pergamon Press.
- PURKEY, W.W. (1970). Self-concept and school achievement. New-York: Prentice-Hall.

- RUSSELL, D., PEPLAU, L.A., CUTRONA, C.E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant validity evidence. Journal of personality and social psychology, 39, 472-480.
- SAMUELS, D.D., GRIFFORE, R.J. (1979). Ethnic and sex differences in self-esteem of preschool children. Journal of genetic psychology, 135, 33-36.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J., STANTON, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. Review of educational research, 46, 407-441.
- SKAALVIK, E.M. (1986). Sex differences in global self-esteem: A research review. Scandinavian journal of educational research, 30, 167-179.
- SKAALVIK, E.M. (1990). Attribution of perceived academic results and relations with self-esteem in senior high school students. Scandinavian journal of educational research, vol 34, no. 4, 259-269.
- SMITH, R. (1969). dans R.C. West et J.A. Fish (1973). Relationships between self-concept and school achievement: a survey of empirical findings, ERIC, Clearinghouse on early childhood education.

- SOLANO, C.H., BATTEN, P.G., PARISH, E.A. (1982). Loneliness and patterns of self-disclosure. Journal of personality and social psychology, 43, 524-531.
- STIPEK, D.J., MAC IVER, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. Child development, 60, 521-538.
- STORM, P.A. (1968). The relationship between self-concept and race image in Negro first graders. dans A.S. Boléa, D.W. Felker, M.D. Barnes (1971). A pictorial self-concept scale for children in K-4, Journal of educational measurement, vol. 8(3), 223-224.
- SUN, K.C. (1968). A study of the drawings of children as an indicator of their self-concepts. dans A.S. Boléa, D.W. Felker, M.D. Barnes (1971). A pictorial self-concept scale for children in K-4, Journal of educational measurement, vol. 8(3), 223-224.
- VOLS, K. (1968). An experimental study of the effect of certain classroom techniques on the self-concept of young children. dans A.S. Boléa, D.W. Felker, M.D. Barnes (1971). A pictorial self-concept scale for children in K-4, Journal of educational measurement, vol. 8(3), 223-224.

WEST, R.C., FISH, J.A. (1973). Relationships between self-concept and school achievement: a survey of empirical findings, ERIC, Clearinghouse on early childhood education.

WIGFIELD, A., KARPATIAN, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concept and motivation in achievement situations. Educational psychologist, 26(3 & 4), 233-261.